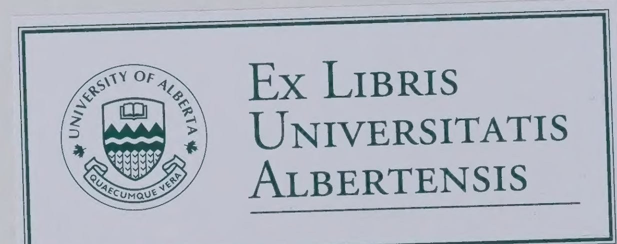



UNIVERSITY OF ALBERTA
QUAECUMQUE VERA
Ex Libris
Universitatis
Albertensis



PROJETS DE RECHERCHE ET SYNTHÈSE

AUTOMNE 2009

VOL. I

Alarie, Jacinthe

Enseigner la grammaire nouvelle à des élèves en difficulté dans un milieu francophone minoritaire

Bernier, Dyane

Parler pour faire vivre la langue

Ferré, Anne Marie

La réticence communicative à l'élémentaire en immersion

Fournier, Brigitte

Leadership et préserver le personnel enseignant

RÉSUMÉ

Enseigner la grammaire au primaire n'est pas une tâche facile. Le défi est encore plus grand lorsqu'on s'adresse à des élèves en difficulté inscrits à une école francophone en situation minoritaire. Ce projet de recherche propose d'apporter des éléments de solution en faisant valoir les avantages d'enseigner la nouvelle grammaire à des élèves du primaire en difficulté. Pour ce faire, nous mettons d'abord en parallèle la grammaire traditionnelle et la grammaire nouvelle. Ensuite, nous présentons les deux démarches d'apprentissage préconisées par chacune des grammaires, soit la démarche déductive et la démarche inductive. Finalement, après avoir dressé un profil des élèves en difficulté et fait ressortir les défis qu'ils rencontrent en classe, nous présentons deux scénarios pour concrétiser la démarche employée par chacune des grammaires.

ABSTRACT

To teach grammar at the primary level is not an easy task. The challenge is even bigger when we address students with difficulty enrolled in a French-speaking school in a minority situation. This research project proposes suggestions for solutions while putting forward the advantages of teaching the new grammar to pupils with difficulty in primary education. In order to demonstrate this, we begin by comparing traditional grammar to the new grammar. Then, we present the two approches recommended by each grammar, the deductive approach and the inductive approach. Finally, after having drawn up a profile of the students with difficulty and emphasizing the challenges which they encounter in class, we present two scenarios to solidify the approach employed by each grammar.

DÉDICACE

Je dédie cette recherche aux enseignantes et enseignants qui veulent changer leur démarche d'enseignement de la grammaire pour explorer la nouvelle façon de l'enseigner et ainsi promouvoir la nouvelle grammaire à tous les élèves.

REMERCIEMENTS

J'aimerais premièrement remercier ma superviseur, Martine Cavanagh, et tous les professeurs qui m'ont enseigné pendant mon programme de maitrise, pour leurs encouragements, leurs conseils et leurs corrections.

Deuxièmement, j'aimerais remercier mes collègues et amies, Lisa Poirier, Micheline Langelier et Anne-Marie Devos, pour leur continuel support et leur dévouement à lire et éditer mes travaux et à me prodiguer de bons conseils.

Pour terminer, un grand merci à Richard, pour sa patience et à Jasmina pour son aide et ses encouragements.

University of Alberta

Enseigner la grammaire nouvelle à des élèves en difficulté dans un milieu francophone minoritaire

Par

Jacinthe Alarie

Activité de synthèse soumise à la *Faculty of Graduate Studies and Research*

en vue de l'obtention du diplôme de

Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Campus Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Automne 2009

TABLE DES MATIÈRES

Page

INTRODUCTION GÉNÉRALE.. 3

PREMIER CHAPITRE: PARALLÈLE ENTRE LA GRAMMAIRE NOUVELLE ET LA GRAMMAIRE TRADITIONNELLE.................... 6

1.1 La comparaison de la base du raisonnement grammatical entre les deux grammaires.. 9

1.2 Les objectifs des deux grammaire.. 9

1.3 Les démarches d'enseignement..11

1.4 Les notions grammaticales..12

1.5 La terminologie..14

1.6 Les activités privilégiées..14

DEUXIÈME CHAPITRE: PRÉSENTATION DE DEUX DÉMARCHES D'ENSEIGNEMENT..17

2.1 La démarche déductive..17

2.2 La démarche inductive..19

TROISIÈME CHAPITRE: LES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ FACE À L'APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE.................................... 22

3.1 Le portrait des élèves en difficulté.. 22

3.2 Les défis des élèves en difficulté..25

QUATRIÈME CHAPITRE: ANALYSE DE DEUX SCÉNARIOS ILLUSTRANT DEUX MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE 27

4.1 La présentation du premier scénario : enseigner la phrase selon la démarche déductive.................... 28

4.2 La présentation du deuxième scénario : enseigner la phrase selon la démarche inductive.................... 32

CONCLUSION GÉNÉRALE.................... 36

ANNEXE....................37

BIBLIOGRAPHIE....................38

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Ce projet de recherche vise à faire valoir les avantages d'enseigner la nouvelle grammaire à des élèves du primaire ayant des troubles de comportement ou d'apprentissage. L'enseignement de la grammaire est un défi pour les enseignantes mais il est essentiel à l'apprentissage de l'écrit. C'est un énorme défi surtout dans l'enseignement du primaire et encore plus, pour des élèves ayant des troubles d'apprentissage et de comportement.

Les élèves en difficulté se trouvent dans une salle de classe d'une école française en milieu minoritaire en Colombie-Britannique. Je suis enseignante depuis onze ans déjà et j'ai toujours enseigné en Colombie-Britannique dans une école française minoritaire. Chaque année, nous nous retrouvons avec de nouveaux élèves dont certains présentent des troubles de comportement ou d'apprentissage. Les élèves en difficulté m'ont toujours attirée et j'ai toujours voulu en faire plus avec eux pour leur donner la même chance qu'aux autres de réussir et de prendre part à leur apprentissage.

Il y a trois ans environ, j'ai pris connaissance qu'il existait une nouvelle grammaire et aussi une nouvelle façon de l'enseigner. De plus, une nouvelle enseignante au primaire est venue se joindre à notre équipe et elle enseigne cette nouvelle grammaire. Sa classe est la classe idéale pour soutenir mon projet car elle contient plusieurs élèves de première et de deuxième année en difficulté et

parlant peu français. Étant donné que la nouvelle façon d'enseigner la grammaire fonctionne très bien avec les élèves en difficulté, cette expérience m'a motivée à vouloir la partager en écrivant ce projet de recherche.

L'objectif de cette recherche est de mieux comprendre comment enseigner la nouvelle grammaire à des élèves en difficulté et d'identifier les facteurs qui font en sorte qu'elle les aide à participer activement à leur apprentissage. En plus, nous cherchons à répondre aux deux questions suivantes : quels sont les défis particuliers de ces enfants quand on sait que la tendance d'enseigner la grammaire de façon traditionnelle ne leur convient pas? Quels sont les bénéfices qu'ils en tirent?

Pour répondre à ces questions, ce travail se présentera en quatre chapitres. Le premier chapitre présentera une comparaison des deux grammaires à savoir la traditionnelle et la nouvelle grammaire. En premier lieu, il y aura la présentation d'un tableau synthèse pour donner un bref aperçu des différences entre ces deux grammaires. Par la suite, chaque catégorie sera expliquée plus en détails.

Le deuxième chapitre présentera les démarches d'enseignement propre à chaque grammaire, soit la démarche déductive pour la grammaire traditionnelle et la démarche inductive pour la grammaire nouvelle.

Le troisième chapitre fera le portrait des élèves en difficulté et exposera les défis qu'ils rencontrent. Le quatrième et dernier chapitre présentera deux scénarios qui nous aideront à mieux percevoir la différence entre les deux grammaires dans la réalité de la salle de classe. Ce dernier chapitre démontrera aussi que la façon d'enseigner la nouvelle grammaire, nous aide à mieux rejoindre les élèves en difficulté.

PREMIER CHAPITRE

PARALLÈLE ENTRE LA GRAMMAIRE TRADITIONNELLE ET LA GRAMMAIRE NOUVELLE

Nous mettrons en parallèle la grammaire traditionnelle et la grammaire nouvelle en nous basant sur le tableau synthèse présenté ci-dessous. Ce tableau qui vise surtout à faire ressortir les différences qui existent entre les deux gram- maires, est construit à partir des catégories suivantes : la base du raisonnement entre les deux grammaires, les buts visés, les démarches d'enseignement préco- nisées, les notions grammaticales enseignées, la terminologie et les activités privilégiées.

Tableau[1] : Parallèle entre la grammaire traditionnelle et la grammaire nouvelle

Catégories	Grammaire traditionnelle	Grammaire nouvelle
La base du raisonnement grammatical	- enseigne par mémorisation - catégorise les mots - analyse d'un point de vue sémantique	- enseigne par compréhension - catégorise la phrase - analyse d'un point de vue morphologique et syntaxique
Le but	- vise essentiellement la réussite des accords grammaticaux - ne vise pas à conscientiser l'élève - encourage la passivité - enseigne que la grammaire est un réflexe à acquérir - enseigne à l'élève à être performant	- vise à amener les élèves à comprendre le fonctionnement de la langue et de ses structures - vise à développer la conscience métalinguistique - encourage la réflexion - enseigne que la langue est un système avec des mécanismes dont il faut découvrir la logique - enseigne à l'élève à développer sa propre habileté

Les démarches d'enseignement	- préconise une démarche déductive - repose sur l'enseignement systématique utilise souvent des séries de textes démodés - ne privilégie pas la discussion grammaticale - donne des outils de révision tout faits d'avance - travaille seul - apprend en écoutant la leçon - apprend sous forme de trucs et décode les mots	- préconise une démarche inductive - repose sur l'enseignement global - utilise les textes des élèves (journal) - privilégie la discussion grammaticale - donne des outils de révision que l'on construit ensemble - travaille en groupe - apprend grâce à la modélisation - apprend à grouper les mots entre eux
Les notions grammaticales	- met l'accent sur les exceptions - enseigne la notion (phrase affirmative, négative et interrogative) - apprend 'par instinct' à mettre en pratique les règles de grammaire	- met l'accent sur les concepts de base - enseigne la phrase de base - apprend à grouper les mots entre eux et à manipuler concrètement des structures de phrases
La terminologie	- utilise les termes tels que *nom, verbe, de temps, de mode, etc.* - se nomme articles, adjectifs possessifs, démonstratifs, numéraux et indéfinis - utilise le verbe d'état - complément d'objet direct (COD) ou indirect (COI) - complément circonstanciel - utilise l'adjectif qualificatif pour toutes les formes d'adjectifs (démonstratifs, possessifs, numéraux, indéfinis)	- utilise les mêmes termes tels que *nom, verbe, de temps, de mode, etc.* - se nomme déterminants - utilise le verbe attributif - CD, CI, (ne mentionne plus l'objet) - C de P (complément de phrase) - utilise le terme 'adjectif' uniquement pour désigner les adjectifs qualificatifs

Les activités privilégiées	L'enseignant ... - utilise dictée à trous ou exercices à trous - n'a pas l'attention de tous les élèves - donne la réponse, l'élève corrige - amène l'élève à travailler seul - n'aide pas l'élève à s'implique pas dans son apprentissage - utilise des activités déjà toutes écrites - écrit le texte au tableau ou utilise le rétroprojecteur et invite les élèves à corriger au fur et à mesure	L'enseignant... - n'utilise plus la dictée à trous ou exercices à trous - a l'attention de plusieurs élèves - aide l'élève à trouver les règles ou les régularités - amène l'élève à travailler à son propre rythme - aide l'élève à décrire et à verbaliser ses observations - amène l'élève à créer leur propre texte (journal) - établit un code de correction pour que l'élève puisse s'auto corriger

1. Voir Annexe pour le lexique, p. 34

1.1 La comparaison de la base du raisonnement grammatical entre les deux grammaires

La base du raisonnement grammatical derrière la grammaire traditionnelle (GT), s'est d'être capable d'écrire correctement. Pour y arriver, la GT se base surtout sur la sémantique, c'est-à-dire, de réussir les accords grammaticaux en se fiant sur le sens exprimé par la nature des mots (le verbe est un mot d'action, le nom désigne une personne, une chose ou un animal, etc.) ou sa fonction (trouver le sujet). Tout se ramène au mot qui devient alors l'unité de base. En GT, la mémorisation est primordiale, surtout d'être capable de mémoriser les trucs pour bien réussir les accords grammaticaux.

Tandis qu'avec la grammaire nouvelle (GN), la base du raisonnement grammatical se trouve au niveau morphologique (forme des mots : le genre et le nombre des noms et des adjectifs, etc.) et syntaxique (structure de la phrase). Ici, avec la GN, on regroupe les mots selon leurs caractéristiques (par exemple, une caractéristique du déterminant, c'est qu'il se place généralement avant le nom, il l'accompagne). La GN essaie par différents moyens (i.e. manipulations syntaxiques) d'amener l'élève à comprendre comment chaque fonction s'aide entre elles.

1.2 Les objectifs des deux grammaires

La grammaire traditionnelle et la grammaire nouvelle ne visent pas les mêmes objectifs. La grammaire traditionnelle est venue à se transformer depuis les trois

derniers siècles. Cette transformation est survenue à la suite du fait qu'on en est arrivé à ne plus utiliser le latin comme langue d'enseignement, mais seulement le français. Alors il est devenu difficile d'écrire correctement. On a développé la grammaire traditionnelle pour répondre à ce besoin. Cette grammaire traditionnelle que l'on connaît aujourd'hui, date du début du siècle et son but, par-dessus tout, est de réussir les accords grammaticaux. Nous avons vu aussi qu'avec un tel but en tête, les élèves doués réussissent à mettre en pratique et à comprendre les accords grammaticaux, que les élèves moins doués, grâce à la mémorisation des règles, s'en sortent assez bien sans pour autant comprendre le pourquoi. Mais, que reste-il des autres élèves qui ne maitrisent pas autant les accords grammaticaux?

C'est à la suite de recherches en psychologie cognitive, en sciences du langage et en sciences de l'éducation qu'est apparue celle nouvelle grammaire que nous appelons maintenant la grammaire nouvelle. Cette grammaire se donne pour but de faire comprendre aux élèves le fonctionnement et les mécanismes de la langue française. Et de plus, cette nouvelle grammaire vise toujours le texte, c'est-à-dire, en arriver à écrire correctement et à bien s'exprimer pour avoir une meilleure communication. La communication étant la base de tout langage, il est important de comprendre sa grammaire. Pour ce faire, la GN explique aux élèves qu'il faut regarder la phrase comme un tout et qu'après il faut regarder pour les groupes qui la composent. Ensuite, il faut travailler la structure syntaxique de la phrase de base par différents moyens tel que les manipulations, le donneur receveur et le modelage. Donc, le but de la grammaire nouvelle « c'est d'apprendre à mieux

lire et à mieux écrire afin de bien comprendre ce qu'on lit et de bien communiquer ce qu'on veut dire. » (Laporte & Rochon, 2007).

1.3 Les démarches d'enseignement

Les démarches d'enseignement de ces deux grammaires diffèrent énormément. Ce sont deux extrêmes. Nous constatons que dans la façon d'enseigner la GT, tout y est rigide et la seule personne qui est active, c'est l'enseignante. L'enseignante peut parfois demander à un élève de venir au tableau pour souligner ou encercler ce qu'elle leur demande comme par exemple : « Pierre, peux-tu venir souligner le verbe dans cette phrase? ». Dans cette démarche, les élèves sont plutôt passifs et écoutent ce que leur enseignante veut leur transmette. L'enseignante leur explique la règle de grammaire, et les exceptions s'il y en a, les élèves écoutent et ensuite ils feront plusieurs exercices pour essayer de maitriser ces règles. Les élèves travaillent souvent seul et il n'y a pas beaucoup de temps alloué pour des discussions grammaticales, c'est-à-dire, un temps où les élèves avec leur enseignante discutent les règles ou les régularités. Souvent, d'année en année, l'enseignante reprends les mêmes textes qui deviennent démodés plus les années passent et ces textes ne correspondent plus avec le vécu des élèves. Alors, c'est difficile pour eux de comprendre le texte et d'y voir les règles de grammaire.

Maintenant, avec la nouvelle approche d'enseigner la grammaire, tout s'active : l'enseignante qui modèle, les élèves qui s'interrogent entre eux, et la phrase elle-même qui se laisse manipuler. On enseigne à partir d'un tout (la phrase de base) pour arriver à voir les régularités, la construction des groupes de phrases et

comment ils s'accordent entre eux. L'enseignement est global. Dans cette démarche, les élèves apprennent en rédigeant leur propres textes (leur journal), en travaillant en groupes sur un sujet quelconque ou en se servant de leur imagination. Cette méthode d'enseignement « donne priorité au processus d'apprentissage de l'élève…parce que l'élève construit lui-même son savoir mais grâce à la médiation de l'enseignant. » (Nadeau & Fisher, 2006, p.140).

Ces deux démarches seront explicitées plus en détail et avec des exemples pour les soutenir au chapitre deux.

1.4 Les notions grammaticales

Les notions grammaticales comme le dit le lexique du tableau synthèse, ce sont des connaissances, des idées que nous avons de la grammaire. En GT presque tout est basé sur le sens, donc lorsqu'on parle de notions grammaticales aux élèves, on leur parle de la nature des mots tels que le nom, le verbe, l'adjectif, etc. ; par exemple on leur dit : « Le nom désigne une chose, un animal ou une personne » alors si on parle de chats, les élèves en se référant au sens, découvre que c'est un nom d'animal. Mais lorsqu'ils sont confrontés avec des mots tels que 'temps' 'malade' 'une course', les élèves ne réussissent pas à les classer. Il en est de même pour les fonctions tels que par exemple, la fonction des verbes d'état. Souvent, l'enseignante dira par exemple, un verbe qui n'exprime pas une action, est un verbe d'état. Ce qui peut être erroné car la notion de verbe d'état, est la

notion d'un verbe qui accepte un attribut, donc pour le trouver on ne peut pas se fier seulement au sens, il faut comprendre sa place dans la phrase (notion syntaxique). De tels critères en GT, c'est-à-dire, identifier ce qu'est un mot en se demandant si c'est une action, un état, une chose, une qualité, n'est pas complet et confrontent les élèves avec plusieurs problèmes.

Alors qu'avec la GN, on a décidé de laisser tomber la nature des mots pour en arriver à la classe des mots, et on les classe par rapport aux caractéristiques qui les regroupent. Les notions grammaticales reliées aux fonctions changent aussi en GN. On étudie plus la phrase de la même façon; on ne rejette pas complètement l'aide du sens des mots, mais on travaille la phrase en la manipulant, en regardant la forme des mots (le genre et le nombre des noms et des adjectifs, la personne et le nombre et le temps des verbes, etc.). Les élèves apprennent la notion de phrase de base, de constituants (groupe sujet, groupe du verbe, groupe complément de phrase). Cela donne un modèle aux élèves qui leur permettra d'analyser la plupart des phrases. Ainsi l'étude de la phrase ne se fait plus seulement d'une façon linéaire (on analyse le mot en cherchant à savoir sa nature, sa forme, sa fonction) mais comme la représentation d'un arbre. En apprenant ainsi ces notions grammaticales, les élèves en arrivent à mieux comprendre le fonctionnement de la langue. Pour ces élèves qui étudient dans une école minoritaire francophone, l'étude de la grammaire nouvelle est sans aucun doute un bel avantage pour prendre part à leur apprentissage.

1.5 La terminologie

Les termes de la grammaire ont changé. Par exemple, l'adjectif qualificatif n'existe plus, il est remplacé par l'adjectif tout court; les adjectifs possessifs, démonstratifs ou numéraux sont devenus des déterminants, une catégorie très large qui inclut également les articles définis et indéfinis. Il y a plusieurs autres exemples que nous ne pouvons pas énumérer ici mais vous pouvez consulter le livre « Ma grammaire pour le primaire » de Brigitte Vandal (2008) qui présente un très beau tableau de correspondance entre la terminologie de la GT et de la GN. Donc, certains termes, certains mots sont maintenant différents de la grammaire enseignée avant 1995. Nous devons donc nous réajuster à ces nouveaux termes qui ont été choisis pour qu'il y ait plus de simplicité et de clarté dans l'étude de la grammaire.

1.6 Les activités privilégiées

En GT, les activités comprennent surtout des exercices ou des dictées à trous que les élèves font en se servant de mécanismes qu'ils auront appris des règles de grammaire et par ce qu'ils auront mémorisé. L'enseignante ne cherche pas à impliquer les élèves dans leur apprentissage. Ils sont passifs, l'enseignante, par exemple, écrira une phrase au tableau, expliquera la règle (par exemple, l'accord de l'adjectif) et ensuite demandera aux élèves de la recopier et ensuite de souligner le verbe et de faire des lunettes au nom accordé avec son adjectif. Ce

type d'activités ne laisse pas la place à la réflexion et au doute, donc les élèves ont beaucoup de difficulté à faire le transfert de leurs connaissances pour les appliquer dans d'autres situations.

Au contraire, en GN, on propose des activités où les élèves sont amenés à réfléchir sur la façon dont ils feront ces exercices. Ils travaillent souvent en groupe ou avec un pair et la discussion est encouragée. Ces activités qu'on rencontre en GN, telles que la démarche active de découverte, la phrase du jour, la phrase dictée du jour, animent une salle de classe. Il est intéressant de noter comment l'animation et le dynamisme de ces activités diffèrent d'une leçon magistrale traditionnelle. Ces activités telles que mentionnées font appel aux capacités d'observation, d'expérimentation, de raisonnement et d'argumentation de la part des élèves. Les élèves sont amenés à comprendre et à voir les régularités qui existent dans le fonctionnement de la langue.

Pour conclure ce chapitre, nous avons fait un parallèle entre les deux grammaires ce qui nous a permis de bien les situer. En somme, nous avons vu que jusqu'à récemment l'étude de la grammaire à l'école visait surtout le mot et la phrase. Les élèves devaient être en mesure d'écrire des textes corrects sur le plan grammatical. C'est ce qui caractérise l'enseignement de la grammaire traditionnelle. De plus, nous avons vu que la base de cette GT est d'analyser la phrase d'une façon sémantique, que l'unité de base est le mot et que le but c'est de mémoriser tous les accords grammaticaux.

Contrairement à la grammaire traditionnelle, la grammaire nouvelle vise surtout à comprendre le mécanisme de la phrase. Les élèves sont amenés à s'interroger pourquoi on applique telle règle au lieu d'une autre dans la construction d'une phrase. Ce que veut la grammaire nouvelle, c'est que l'élève parvienne à réfléchir pour découvrir comment construire sa phrase en repérant et en identifiant les groupes de la phrase et comment ils fonctionnent entre eux. Donc, la grammaire nouvelle analysera la phrase d'une façon syntaxique et morphologique sans pour autant complètement ignorer le côté sémantique.

Dans le prochain chapitre, nous aborderons les deux démarches, soit la démarche déductive et passive qui est propre à la grammaire traditionnelle, et la démarche inductive et active qui caractérise la grammaire nouvelle.

DEUXIÈME CHAPITRE

PRÉSENTATION DE DEUX DÉMARCHES D'ENSEIGNEMENT.

Ce chapitre montrera ce qu'on entend par démarche déductive et démarche inductive en enseignement de la grammaire. En premier lieu, nous parlerons de la démarche déductive (grammaire traditionnelle) en s'appuyant sur l'exemple du mot 'tout' en se référant au manuel « Construire la grammaire au quotidien. » (Edition la Chenelière 1999). En deuxième lieu, nous aborderons l'étude de la démarche inductive (grammaire nouvelle) et nous l'étudierons avec l 'exemple des 'coussins' que nous suggèrent les auteures Marie Nadeau et Carole Fisher dans leur livre : « La grammaire nouvelle, la comprendre et l'enseigner » (2006).

La démarche déductive (GT) part des règles et va aux exemples tandis que la démarche inductive (GN) part des exemples et va vers les règles. Les deux démarches sont à l'opposé l'une de l'autre; la démarche déductive (GT) va du plus grand au plus petit (on enseigne la théorie pour finir avec le mot) et la démarche inductive (GN) va du plus petit au plus grand (on part du mot pour en arriver à comprendre la phrase de base).

2.1 La démarche déductive

Nous allons constater qu'avec l'enseignement de la GT, le savoir ne se construit pas, il est donné tout cuit aux élèves. Les élèves sont des receveurs de ce savoir,

ils écoutent leur enseignante expliquer la règle qu'ils devront mémoriser et ensuite pratiquer par plusieurs exercices. Cette démarche déductive (GT), comme on peut le voir, amène les apprenants à demeurer passifs dans leur apprentissage. Comme une éponge, ils absorbent ce savoir, on ne cherche pas à engager les élèves au niveau cognitif, on pense seulement à leur intellect pour qu'ils puissent observer la règle ou les règles et ensuite les appliquer dans leurs exercices.

Pour arriver à mieux comprendre cette démarche déductive (GT), voyons l'exemple d'une leçon magistrale portant sur le mot 'tout'. Ici, l'enseignante voudra enseigner à ses élèves que le mot 'tout' peut avoir différentes fonctions dans une phrase. Alors, l'enseignante écrira au tableau quatre(4) phrases, la première qui montrera le mot 'tout' comme un nom (*La fille emportera le **tout** à sa maison)*, la deuxième, pour montrer que le mot 'tout' peut avoir la fonction d'un déterminant (***Tous** les garçons de la classe jouent au soccer)*, la troisième montrera le mot 'tout' comme un adverbe (*Le sol est **tout** blanc)* et la quatrième phrase indiquera que le mot 'tout' peut aussi avoir la fonction de pronom (***Tous** aiment lire des bandes dessinées).* Après avoir fait lire les phrases par un élève, l'enseignante donnera une explication de la règle pour chaque phrase. Ensuite, pour s'assurer que les élèves ont bien compris, elle distribuera des feuilles d'exercices que chacun devra faire.

Donc, nous voyons que cette démarche dite déductive (GT), transmet le savoir aux apprenants par la « transmission verbale des connaissances par le maitre ou

son substitut, le manuel », (Nadeau & Fisher 2006 p.193). Comme nous l'avons démontré, l'enseignante explique d'abord la règle en écrivant au tableau des exemples de phrases pour faire voir aux élèves la règle qu'elle veut leur enseigner. Ensuite, elle leur fournira des exercices ciblés en pensant qu'ainsi elle réussira à enseigner la grammaire à ses élèves. Cependant, peu importe la démarche, il y aura toujours des élèves qui comprendront, un autre groupe d'élèves réussira à mémoriser la règle et à l'appliquer dans des tests ou des exercices similaires. Mais aussitôt qu'ils devront l'appliquer dans leur propre composition ou leur journal, ils ne sauront pas la reconnaître et souvent l'oublieront. Quant aux autres élèves, comme ils ne comprendront pas grand chose, ils décrocheront et ne feront rien avec ce savoir.

2.2 La démarche inductive

Maintenant, nous allons présenter la démarche inductive que l'on l'appelle aussi la démarche active de découverte. Cette démarche qui est préconisée dans le cadre de la grammaire nouvelle valorise les habiletés cognitives des élèves soit celles d'observer, de classer, d'identifier des caractéristiques communes (les régularités), de mettre en pratique ce qu'ils ont compris avec des exercices et d'être capable de transférer leurs nouvelles connaissances (ce qu'ils viennent d'apprendre) dans leur travail écrit (journal ou compositions). Ainsi les élèves en apprenant avec cette méthode ou cette démarche et en suivant les cinq étapes préconisées, prennent une part active dans leur apprentissage en s'assurant une

meilleure compréhension du concept à l'étude. Il en résultera une meilleure rétention en mémoire de ce qu'ils auront appris.

Nous prendrons l'exemple des 'coussins' que nous empruntons à Nadeau & Fisher dans leur ouvrage « La grammaire nouvelle, la comprendre et l'enseigner » (2006), pour arriver à mieux comprendre cette démarche. Ces deux auteures nous montrent comment on peut utiliser la démarche inductive (GN) pour enseigner un concept abstrait tel que le mot 'coussin'. Nous voulons amener les élèves à comprendre qu'un coussin n'est pas un oreiller ou un matelas mais simplement un 'coussin'. L'enseignante pourra utiliser la méthode par des exemples positifs et négatifs.

Alors voici comment l'enseignante s'y prendra en suivant les cinq étapes de la démarche inductive. À la première étape, elle montrera de véritables coussins de formes, de tailles et de tissus différents pour que les élèves les observent bien. A la deuxième étape, les élèves classeront les coussins; si elle leur montrerait seulement un coussin carré, alors dans leur tête ils associeraient le mot coussin à un objet carré. À la troisième étape, ils identifieront les caractéristiques du concept à l'étude, soit qu'un coussin peut être de différentes formes, tailles ou recouvrements et que même s'il ressemble à un oreiller ou un matelas, il n'en est pas un. À la quatrième étape, les élèves en analysant et en formulant des hypothèses sur les coussins, les matelas et les oreillers, en viendront à faire la distinction entre ces classes d'objets. Ainsi à long terme, la compréhension et la

rétention des élèves sera beaucoup plus grande car les élèves auront fait la relation eux-mêmes. À la cinquième étape, ce sera un concept qu'ils auront construit et dont ils pourront se servir dans d'autres expériences.

Finalement, nous observons aussi que la démarche inductive (GN) ne fonctionnera pas si elle ne prend pas en ligne de compte les différentes types de connaissances : les connaissances procédurales et les connaissances déclaratives. Les connaissances procédurales font appel comme son nom l'indique aux procédures, aux manipulations. Plus les procédures seront utilisées, plus elles deviendront des automatismes pour l'élève qui devra moins se concentrer après les avoir mises en pratique plusieurs fois. Comme par exemple, après avoir utilisé la manipulation plusieurs fois pour comprendre la fonction d'un mot tel qu'un déterminant, l'élève ne sera plus obligé de refaire la manipulation, il reconnaitra automatiquement que c'est un déterminant.

Pour résumer ce qu'est cette démarche inductive (GN), disons qu'elle amène l'élève à être actif dans son apprentissage parce qu'il doit observer, classer, élaborer et découvrir soit la règle, la notion ou le concept grammatical. De plus, l'élève devra se servir de ses connaissances antérieures et mettre en œuvre plusieurs habiletés cognitives pour résoudre un nouveau problème grammatical.

TROISIÈME CHAPITRE

LES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ FACE À L'APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE

Dans ce chapitre, nous allons faire le portrait des élèves en difficulté pour nous aider à comprendre d'où ils viennent, quelles sont leurs caractéristiques et pourquoi la façon traditionnelle d'enseigner la grammaire ne leur convient pas. Ce portrait sera suivi d'une explication des défis qu'ils rencontrent lorsqu'ils sont en salle de classe.

3.1 Le portrait des élèves en difficulté

Les élèves en difficulté (trouble de comportement ou d'apprentissage) se retrouvent de plus en plus dans les salles de classe un peu partout dans le monde. En Colombie-Britannique, les élèves en difficulté proviennent pour une grande majorité de familles exogames. Ils n'utilisent pas adéquatement la syntaxe de leur langue au niveau oral car ils vivent dans un milieu majoritaire anglophone. Et la minorité des élèves qui parlent, pour la plupart, un français standard, viennent de familles émigrés de pays francophones, du Québec ou des autres provinces.

Nous commencerons par peindre le portrait des élèves avec des troubles d'apprentissage. Bien que le terme « troubles d'apprentissage » soit en usage depuis 1962, il n'existe toujours pas de définition universelle de ces problèmes. Mais pour la plupart, on définit les troubles d'apprentissage comme étant

essentiellement un dysfonctionnement du système nerveux central d'une personne d'intelligence moyenne ou supérieure à la moyenne (Association Québécoise des troubles d'apprentissage, 2009). Ce dysfonctionnement interfère avec la capacité du cerveau d'absorber, d'entreposer et de récupérer l'information.Ces enfants rencontrent des difficultés au niveau du langage oral, de la lecture, de l'écriture et des mathématiques. Ces troubles peuvent aussi être la cause de difficultés avec l'estime de soi, l'intégration sociale (comment se faire des amis) et de ce que les 'autres' pensent d'eux. Il faut comprendre que ces élèves ne sont pas atteints de déficience intellectuelle, c'est seulement qu'ils apprennent d'une façon différente et qu'ils ont besoin de l'aide des orthopédagogues. Il est important de comprendre qu'en grande partie ces élèves apprendront par perception visuelle et par perception auditive

Maintenant, nous allons discuter des élèves avec des troubles de comportement. Ces troubles sont nombreux mais celui que l'on rencontre le plus souvent est celui des enfants hyperactifs ou des enfants avec le syndrome de TDA/H (Trouble Déficitaire de l'Attention avec ou sans Hyperactivité). Ces enfants, contrairement à la moyenne, ont souvent de la difficulté à demeurer attentifs et ils passent d'une tâche inachevée à une autre tâche inachevée. Ils bougent constamment et, comme les élèves avec des troubles d'apprentissage, ils ont de la difficulté à suivre les directives de l'enseignante ou à se faire des amis. Mais dès le départ, il faut comprendre que ce n'est pas une maladie dont ces enfants souffrent mais d'un trouble biochimique du cerveau. Ce trouble est d'origine neurologique, c'est un

dysfonctionnement dans le cerveau. Dans les zones cérébrales qui sont responsables de l'attention, du sens de l'organisation et du contrôle des mouvements, les chercheurs ont remarqué que ces zones s'activaient différemment. Il y a un déséquilibre au niveau des neurotransmetteurs comme la dopamine qui est un des neurotransmetteurs le plus important du cerveau et celui de la sérotonine qui est une hormone sécrétée par le système nerveux et par les glandes surrénales. Cette hormone régularise l'humeur et elle ralentit l'agression et les comportements impulsifs chez l'individu.

Aujourd'hui, on compte un élève ayant ce trouble par classe, soit environ 3 à 5 % des enfants d'âge scolaire. Et on peut dire aussi qu'environ 30 à 50 pour cent d'entre eux présenteront également des troubles d'apprentissage. Car avec leur problème d'attention ou d'hyperactivité, ces enfants n'écouteront pas ou seront facilement distraits si la leçon n'est pas assez dynamique pour capter leur attention. Chez ces enfants, ce dysfonctionnement handicape leur psychomotricité, leur apprentissage scolaire et leur vie sociale.

Ce portrait sommaire des élèves en difficulté nous aide à démontrer que l'enseignement de la nouvelle grammaire, les aide à mieux prendre une part active dans leur apprentissage et que la façon traditionnelle de l'enseignement de la grammaire, ne les favorise pas du tout.

3.2 Les défis des élèves en difficulté

Comme pour le portrait des élèves en difficulté, nous allons aborder quelques défis que ces enfants rencontrent, mais nous le ferons d'une façon limitée car les défis de ces enfants pourraient faire une étude en elle-même.

Pour cette étude, nous avons relevé trois défis que ces enfants rencontrent :
le premier défi, c'est de pouvoir compléter les tâches demandées; le deuxième défi, c'est d'être capable de surmonter tous les stimuli externes qui s'offrent à eux durant la journée; le troisième défi, c'est la solitude, une faible estime de soi et la difficulté de se faire des amis et de les conserver.
Nous expliquerons maintenant plus en détails chacun de ces trois défis qu'ils rencontrent. Pour ces jeunes élèves en difficulté venir à l'école à tous les jours représente un défi. Le premier défi consiste à pouvoir compléter les tâches demandées. Ces élèves sont souvent déroutés parce que l'enseignante leur demandera de faire, surtout si la période de quarante minutes n'est pas entrecoupée de petits repos ou de jeux. Il est évident que leur rendement scolaire est inférieur à cause de leurs difficultés à rester concentré et organisé. Surtout qu'un de leurs points faibles, c'est le manque d'organisation, ils ont besoin d'une aide continuelle pour leur donner un sentiment d'ordre dans leur vie. À cause de cet handicap de ne pas être capable de faire le travail demandé, ces enfants sont souvent désignés comme étant lents ou endormis.

Le deuxième défi auquel ils font face à tous les jours, c'est d'être capable de surmonter tous les stimuli externes qui s'offrent à eux. Quand un oiseau chante dehors, qu'un des fluorescents bourdonne, qu'un élève fait du bruit avec son crayon, cela devient difficile d'ignorer ces sons car pour eux ils sont amplifiés et cela devient des distractions.

Le troisième défi qui est un des plus important concerne leur estime de soi, la solitude et le stress qu'ils vivent et la difficulté qu'ils ont à se faire des amis et à les conserver. Dans une salle de classe, les élèves qui ne restent pas en place, qui n'attendent pas leur tour et qui n'arrivent pas à se concentrer et à s'organiser sont, la plupart du temps vus par les autres élèves comme étant gauches ou bizarres. Tout un défi à relever pour les élèves en difficulté spécialement quant on a que 7 ans. Cette réaction de leur entourage les amène à vivre de l'anxiété, des angoisses et du stress qu'ils combattent du mieux qu'ils peuvent. Parce qu'ils se sentent mis à part et dévalorisé, ces élèves ont de la difficulté à cultiver et à préserver de véritable amitié.

Comme enseignante, nous remarquons que plusieurs élèves dans la classe, ont aussi des difficultés d'apprentissage ou de comportement, mais avec les élèves en difficulté ce qui ressort, c'est l'intensité, la fréquence et la durée de leur difficulté. Alors, cela devient des défis quotidiens pour les élèves en difficulté et nous voyons que ces défis auxquels ils font face se reconnaissent au niveau cognitif, émotionnel et social.

QUATRIÈME CHAPITRE

ANALYSE DE DEUX SCÉNARIOS ILLUSTRANT DEUX MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

Dans ce dernier chapitre, nous allons décrire deux scénarios. Le premier dépeindra un scénario hypothétique d'une enseignante donnant à des élèves de première et de deuxième année une leçon magistrale de grammaire sur la notion de phrase. Parmi ces élèves, trois d'entre eux ont des difficultés.

Le deuxième scénario est inspiré de la réalité d'une classe réelle existante dans une école de la Colombie-Britannique. Il montre une classe semblable au premier scénario où l'enseignante donne la même leçon de grammaire mais en utilisant la démarche de la nouvelle grammaire.

Il importe de préciser que la description de ces deux scénarios, ne se veut pas une critique négative de l'enseignement traditionnel de la grammaire. Nous voulons seulement montrer par la description de ces deux scénarios que la grammaire a évolué et que les recherches faites depuis les dix dernières années concernant la façon d'enseigner a beaucoup changé. De plus, nous savons que cette nouvelle façon d'enseigner favorise plus les élèves en difficulté telle que décrite dans ce travail et que cet enseignement les aide à réussir dans leur apprentissage autant que les autres élèves.

4.1 La présentation du premier scénario : enseigner la phrase selon la démarche déductive

Passons maintenant au premier scénario. C'est le matin et l'enseignante veut faire une leçon de grammaire à ses élèves de première et de deuxième année. Elle sait que la notion de phrase est un sujet ardu et difficile à comprendre pour les petits. Mais, elle sait aussi qu'elle doit leur enseigner cette notion. Comme pour plusieurs enseignantes, Madame Lisa sait que les leçons de grammaire c'est ennuyant, aride et exigeant et que les élèves n'aiment pas beaucoup ça. Et elle pense surtout à Miguel, Simon et Xavier, ses trois élèves qui ont le plus de difficultés à suivre ses leçons. Miguel est un petit garçon qui souffre du trouble Déficitaire de l'Attention avec Hyperactivité. Cependant, il est très intelligent et souvent Madame Lisa se demande s'il n'est pas surdoué car il connaît presque toujours les réponses et il l'interrompt constamment. Simon est un autre petit garçon qui est arrivé à l'école cette année en deuxième ne sachant presque pas le français. Il n'a jamais été dans une école francophone auparavant. Madame Lisa voit cela comme un gros handicap (trouble d'apprentissage) et elle se demande comment sa leçon de grammaire ce matin pourra l'aider car bien que maintenant (c'est le mois de février) il comprend un peu le français, il n'arrive quand même pas à suivre les leçons. Et Xavier est un enfant qui est passé de la maternelle à la deuxième année mais cependant Madame Lisa voit très bien que du côté maturité il n'est pas prêt et cela lui cause des difficultés au niveau de son apprentissage.

Alors avant que les élèves arrivent, Madame Lisa commence à préparer sa leçon en écrivant au tableau : *un beau cheval, le cheval de Mélanie, le cheval a quatre pattes. Le cheval noir mange une pomme.* Ensuite, elle va photocopier les feuilles d'exercices qu'elle leur donnera après pour renforcer sa leçon. Ces exercices seront du genre : *Copie les phrases suivantes. N'oublie pas de mettre les majuscules et les points.* Et les phrases simples à copier ressembleront à celles-ci : *Je suis à l'école., Le chat mange la souris., Le garçon joue avec un camion., etc.*

Madame Lisa se sent prête, Miguel ne devrait pas trop la déranger car elle a mis son pupitre complètement dans le fond de la classe comme ça si l'envie de bouger lui prend, les autres élèves le verront moins et seront moins portés à se laisser distraire et donc ils seront plus attentifs à sa leçon. Que faire de Simon et Xavier, peu importe où sera Simon, vu qu'il ne comprendra rien de la leçon, il ira dans 'son monde' ou peut-être bien qu'il se mettra à dessiner et Xavier, peut-être qu'aujourd'hui il sera attentif et qu'il comprendra un peu mieux ce qu'est la phrase pour pouvoir faire les exercices ensuite.

La leçon commence, Madame Lisa s'avance devant le tableau vert et elle dit aux élèves : « *Aujourd'hui, vous allez apprendre ce que c'est une phrase* ». « *Écoutez bien, une phrase c'est une idée qu'on exprime* ». « *Ça commence par une majuscule et ça se termine par un point* ». Madame Lisa poursuit sa leçon et en invitant les élèves à regarder le tableau vert, elle constate que Miguel est debout à côté du centre des légos et qu'il joue. Elle préfère le laisser faire. Comme Simon

et Xavier sont attentifs, elle continue en lisant le premier groupe de mots et en demandant aux élèves si d'après ce qu'elle leur a dit c'est une phrase. Quelques élèves lèvent la main et elle choisit un élève pour donner sa réponse. Quelle chance, il a compris que ce n'est pas une phrase, donc elle continue ainsi avec les autres groupes de mots qu'elle a écrit au tableau. Lorsqu'elle a fini, elle demande aux élèves de répéter après elle qu'est ce que c'est une phrase. Les élèvent répètent, pas tous cependant : Miguel est retourné à son pupitre, mais il joue encore avec des petits légos qu'il a pris du centre, Simon baille aux corneilles avec un air d'ennui sur son visage et Xavier commence à avoir la bougeotte, dans peu de temps il va commencer à se plaindre que c'est ennuyant et il va demander à quelle heure, ils vont aller jouer. Donc, Madame Lisa s'empresse de terminer sa leçon en demandant à deux élèves de venir chercher et distribuer les feuilles d'exercices. Elle leur demande de sortir leur crayon et d'écrire leur nom. Quelques minutes passent, Madame Lisa leur demande leur attention et elle explique ce qu'ils doivent faire avec la feuille d'exercice, soit de bien copier les phrases et surtout de ne pas oublier…et là elle s'arrête et demande : « *Une phrase ça commence avec…?* » et un élève répondra : « *une majuscule* » et Madame Lisa s'exclamera : « *Très bien, et ça finit par un…?* » et un autre élève répondra : « *par un point* ». Madame Lisa est satisfaite, au moins il y a des élèves qui ont compris. Elle espère tout en se promenant parmi les pupitres et en se dirigeant vers Miguel pour le sermonner et lui demander de se mettre à l'ouvrage immédiatement. Ensuite, elle va chercher Simon et lui demande de venir s'asseoir à côté d'elle et lui explique qu'il doit copier la phrase et elle lui fait remarquer la « grosse » lettre

au début et lui fait répéter le mot *majuscule* et elle fait de même avec le point. Bon, maintenant, elle survole la classe et voit que Xavier est couché sur son pupitre et qu'il ne fait rien. Elle s'y attendait, alors elle lui demande de venir s'asseoir de l'autre côté de son pupitre avec sa feuille d'exercices et elle lui dit quoi faire. Déjà fatigué et ennuyé, Xavier s'y met à contre cœur et Madame Lisa demande au reste de la classe si tout va bien et elle leur dit de continuer et que ça sera pas long avant la récréation.

Ce petit scénario hypothétique est une tentative pour démontrer qu'avec un enseignement magistral, c'est l'enseignante ou le manuel pour les classes plus avancées, qui dicte la leçon et que les élèves assis à leur pupitre doivent écouter. Il leur faut mémoriser la leçon et la renforcer avec des exercices par la suite. Nous voyons que les élèves sont passifs et que ce n'est pas la majorité qui a compris la leçon. Comme nous l'avons déjà dit, il y en aura qui peu importe la démarche, comprendront la leçon, il y en aura d'autres qui la mémoriseront et les autres comme Miguel, Simon et Xavier qui n'auront rien compris du tout.

Par conséquent, nous réalisons que la démarche déductive et passive n'est pas la démarche appropriée pour des élèves en difficulté car c'est une démarche qui n'est pas assez dynamique et excitante pour ces enfants.

4.2 La présentation du deuxième scénario: enseigner la phrase selon la démarche inductive

Voici le scénario numéro deux qui montrera la même leçon, avec une classe semblable comme au premier scénario, sauf que la démarche employée par l'enseignante sera la démarche active de découverte, soit la démarche dite inductive et active.

Maintenant, jetons un coup d'œil à la classe avant que Madame Lisa commence sa leçon, elle est en train de leur dire qu'aujourd'hui ils rencontreront Madame La Phrase; les élèves sont assis à leur pupitre, Miguel dessine sur son pupitre, Simon regarde partout et met son t-shirt par-dessus sa tête et Xavier joue avec quelque chose dans son pupitre. Comme dans le premier scénario, ces trois élèves n'écoutent pas sérieusement ce que l'enseignante leur dit, ils ne portent pas attention.

Quelques minutes plus tard, Madame Lisa leur dit de s'approcher et de venir autour d'un petit tableau blanc avec plein de beaux dessins laminés qui représentent Madame La Phrase. En se servant de ces dessins et sous la forme d'une histoire, Madame Lisa amènera les élèves, en suivant les cinq étapes de la démarche déductive, à comprendre ce que c'est une phrase.

Étape 1 : Observation. Les élèves observent des dessins laminés qui sont retenus au tableau blanc par des aimants (ainsi ils peuvent être manipulés par l'enseignante ou les élèves). Les dessins sont un autobus scolaire jaune, une dame très jolie qui est Madame La Phrase, un petit chien brun, des biscuits au chocolat.

Ces éléments que nous venons d'énumérer servent à raconter l'histoire des mots qui vont prendre l'autobus pour aller voir Madame La Phrase chez elle au Pays des mots. Les mots embarquent dans l'autobus et vont chez Madame La Phrase pour avoir leur collation. Ils arrivent en criant tous excités et mélangés. Madame La Phrase sort de sa maison et se demande d'où vient tous ces cris. Et les mots doivent retourner à l'usine des mots. Miguel, Simon et Xavier sont là tous attentifs à écouter Madame Lisa. Les trois élèves en difficulté sont stimulés à écouter car Madame Lisa change sa voix et elle n'arrête pas de leur poser des questions telles que: « Qu'est-ce que c'est que tout ce bruit? » « Comment allons-nous faire pour aider les mots? ». Ce n'est pas ennuyant mais très animé et coloré.

Étape 2 : Classification des mots. Madame Lisa qui devient Madame La Phrase demande aux élèves « Comment est-ce que les mots sont arrivés? » « Comment est-ce qu'ils vont savoir c'est quoi une phrase? ». Alors, les mots retournent à l'usine des mots et Madame Lisa sort un mot comme « papa » et les élèves trouvent à quelle classe de mots il appartient et elle continue ainsi avec plusieurs mots.

Étape 3 : Identification du groupe de mots. Les élèves cherchent le groupe de mots qui représente une phrase et ils émettent des hypothèses. Madame Lisa, comme dans le premier scénario, utilise aussi le modèle de plusieurs groupes de mot, dont un est une phrase, pour amener les élèves à voir lequel de ces groupes représente une phrase. Cependant, au lieu d'être des mots écrits au tableau, Madame Lisa, a son petit coffre rempli de ces groupes de mots qui sont individuellement écrits sur de petits cartons, les élèves peuvent les prendre dans

leurs mains. Madame Lisa en sort un, le montre aux élèves et leur demande de le lire. Ensuite, elle leur demande si c'est une phrase, comme les élèves répondent que non, Madame Lisa le remet dans l'autobus et il retourne à l'usine des mots. Elle en sort un autre et la leçon se poursuit ainsi, c'est vraiment une discussion qui s'engage entre Madame Lisa et les élèves, même Miguel, Simon et Xavier qui sont là, attentifs, qui participent et qui eux aussi comprennent avec tous ces différents groupes de mots qu'il y en a juste un qui est une phrase, celui qui commence avec une majuscule et qui se termine avec le point.

Etape 4 : Mise en pratique du concept étudié. Madame Lisa demande à des élèves de venir l'aider, ils bougent, ils touchent, ils manipulent les images laminées. Tout ça, amènent ces jeunes apprenants à s'interroger, à essayer de comprendre pourquoi c'est une phrase et pourquoi ça commence avec une majuscule et que ça fini par un point. Madame Lisa arrange les élèves en petits groupes de deux ou de trois et elle leur donne un petit coffret qui contient plusieurs groupes de mots et ils doivent trouver la ou les phrases. Les élèves discutent entre eux à savoir pourquoi un groupe n'est pas une phrase et l'autre en est une.

Étape 5 : Transfert de ce qu'ils ont appris dans leurs productions écrites. Madame Lisa pourra vérifier dans les jours suivants si tous les élèves ont compris cette leçon en regardant leur journal pour voir s'ils ont mis des majuscules et des points. Elle verra si cette nouvelle notion de phrase commence à être perçue par les élèves.

Contrairement à l'enseignement magistral de la grammaire où l'élève mémorise qu'une phrase commence avec une majuscule et se termine par un point, nous voyons qu'avec l'enseignement de la nouvelle grammaire, les élèves sont amenés à se demander pourquoi une phrase commence par une majuscule et se termine par un point. Nous voyons aussi que les élèves sont actifs et que même si c'est bruyant, c'est ainsi que les élèves apprennent en réfléchissant et surtout qu'ils construisent ensemble leur connaissance de la grammaire.

De son côté, l'enseignante cherche à amener les élèves à réfléchir et à comprendre qu'en démêlant les mots, on parvient à créer une phrase, à se comprendre et à communiquer entre nous.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Enseigner à des élèves en difficulté restera toujours un défi à relever et un autre défi s'ajoute lorsque nous enseignons dans un milieu francophone minoritaire. Peu importe la matière que nous voulons leur enseigner, il faudra user de méthodes dynamiques et de bien comprendre et gérer ces élèves dans le but de les aider dans leur apprentissage.

Dans ce travail, en choisissant la grammaire à enseigner, un sujet qui n'est pas facile à enseigner au primaire, nous avons voulu explorer et analyser les deux démarches d'enseignement de la grammaire utilisées dans les salles de classe aujourd'hui, pour en arriver à montrer que la démarche d'enseignement de la grammaire nouvelle, est celle qui favorise le mieux les élèves en difficulté.

Pour ce faire, nous avons écrit quatre chapitres, nous y avons ajouté un tableau synthèse pour faire un survol rapide entre ces deux grammaires et à la fin, nous avons fait la description de deux scénarios. Ces deux scénarios ont été inclus dans ce travail pour concrétiser réellement et prouver que la dynamique de la grammaire nouvelle est excellente pour ces élèves en difficulté.

Nous, enseignantes, parents, administrateurs, devons continuer inlassablement à augmenter nos connaissances et à les partager pour faire en sorte que les élèves en difficulté réussissent leur apprentissage.

ANNEXE

Lexique

Conception: idée, représentation qu'on se fait de quelque chose

Conscience métalinguistique: Habileté à réfléchir sur le langage et à manipuler ses composantes (phonologie, morphologie, syntaxe, etc.). Le langage n'est plus qu'un outil de communication mais l'objet d'étude lui-même avec lequel nous pouvons réfléchir, jouer, porter un jugement. www.cshbo.qc.ca/parlerlireecrire/glossaire.htm

Démarche déductive*:* l'enseignant énonce la règle, l'explique puis l'illustre par des exemples.

Démarche inductive*:* l'élève construit ses connaissances grammaticales en retrouvant lui-même des règles à partir de l'observation d'une série d'exemples.

Enseignement systématique: on va de la règle à ses applications, du général au particulier, de l'abstrait au concret.

Enseignement global: une démarche active où l'on utilise des méthodes telles que la réflexion guidée avec des exemples positifs et négatifs.

Modélisation: l'enseignante sert de modèle

BIBLIOGRAPHIE

CARON, A. (2005-2009) Attentix, *Développement de l'enfant et éducation enfant pour attention concentration provoquant difficulté scolaire et hyperactivité.* Consulté le 13 avril 2006, tiré de
www.attentix.ca

CENTRE COLLÉGIAL DE DÉVELOPPEMENT DE MATÉRIEL DIDACTIQUE
La grammaire en question. Consulté le 31 mai 2009, tiré de
http://www.ccdmd.qc.ca/carrefour/

CHARTRAND, S-G. (1996) Pour un nouvel enseignement de la grammaire. Québec: Logiques, pp. 197-225. Consulté le 30 mai 2008, tiré de
http://www.oasisfle.com/documents/apprendre_la_grammaire

CHARTRAND, S-G, SIMARD, C. (2000) Grammaire de base, *2ᵉet 3ᵉ cycle du Primaire,* Erpi, Montréal, Québec, Canada

COMMISSION SCOLAIRE des TROIS-LACS (2009) Bienvenue au Récit, *Pour devenir des lecteurs efficaces !,* Consulté le 13 avril 2006, tiré de
http://recit.cstrois-lacs.qc.ca:8080/recit1

ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE, (2009) Démarche déductive ou démarche inductive, Forum de discussion. Consulté le 2 juillet 2009, tiré de
http://forums-enseignants-primaire.com/index.php?showtopic=186843

FISHER, C. et NADEAU, M. (2006) La grammaire nouvelle : La comprendre et l'enseigner. Montréal : Gaëtan Morin/Chenelière.

FORTIN, L. ROYER, É. (1997) Comment enseigner à des élèves ayant des troubles de comportement? Bulletin du Crires. Consulté le 12 mars 2009, tiré de

http://www.ulaval.ca/crires/pdf/CRIRES7.pdf

GESTION DE LA CLASSE EN RÉSEAU (1999) Capsule 13, consulté le 24 octobre 2008, tiré de
http://www.tact.fse.ulaval.ca/limit/coursgcr/securite.htm

LAPORTE, M., ROCHON, G.(2007) Grammaire Jeunesse pour la maison, Les éditions CEC, Anjou, Québec.

LAROSE, Y. Comme un caméléon sur une jupe écossaise, *Comment enseigner à des jeunes difficiles sans s'épuiser? Égide Royer propose des moyens d'intervention efficaces.* Consulté le 26 avril 2008, tiré de
http://www.scom.ulaval.ca/Au.fil.des.e(2005)/2005/06.09

NADEAU, M. (1999) La nouvelle grammaire au primaire : la comprendre, l'enseigner. *Production réalisée pour la Commission scolaire Marie-Victorin.* Consulté le 26 avril 2008, tiré de
http://www.recitlangues.org/ress/documents/nouvgram.pdf.

NGUYEN, Q.T. (2003), Enseigner la grammaire aujourd'hui. Consulté le 31 mai 2009, tiré de
http://refef-asie.org/document/cantho-15%20NGUYEN%20QUANG%20THUAN.pdf

PROULX, D. (2004) Les enfants ritalin, *Trop de sucre ? Trop de tété ? Une épidémie ici aussi : pourquoi ?* Réseau, Magazine de l'Université du Québec. Consulté le 26 avril 2008, tiré de
http://www.uquebec.ca/mag/mag2004_10/sciences2004_10.html

VANDAL, B. (2008) Ma grammaire pour le primaire, *toutes les règles expliquées simplement. La nouvelle référence pour grammaire.* Éditions Caractère.

University of Alberta

M EDU 900 – Parler pour faire vivre la langue

par

Dyane Bernier

Activité de synthèse soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research en vue de l'obtention du diplôme de

Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Campus Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Printemps 2009

Dédicace

Je dédie cette recherche à ma mère, Madame Geneviève Bernier, qui, un jour, il y de cela de plus de 40 ans, m'a donné le livre et le disque Le Petit Prince. Ce livre me suit depuis toujours. Il a fait partie de mes grandes décisions dans la vie. C'est grâce à ce livre que je trouve l'inspiration. Je dédie également ce travail à mon époux Gaétan Demers qui, grâce à sa grande patience et ses mots d'encouragement, m'a donné le courage de terminer ce travail. Je dédie également ce travail à mes deux enfants Alexandre et Élyse Demers, pour qui j'ai une admiration sans borne, tant pour leur courage que pour leur audace d'avoir appris et su maitriser la langue de Shakespeare. C'est à travers votre apprentissage de la langue que je pus constater que le jeu vous a permis d'entrer en contact avec les autres.

Abstract

This action-research project seeks to examine the problem of oral communication found in the late immersion program. The question of oral competency as well as theories in language acquisition are examined, along with a solution aimed at countering or improving this problem. The intention of this action research is to encourage teachers to reflect upon their language teaching practices differently and to have them realize that the second language learning process should include a social dimension so that graduates of the program become bilingual and competent in their use of the vernacular and functional language in any setting.

Résumé

Ce travail de recherche-action tente d'examiner la problématique de la communication orale rencontrée dans le programme d'immersion tardive. La question de la compétence orale ainsi que des théories concernant l'acquisition de la langue sont proposées, de même qu'une solution pour contrer ou pour améliorer cette problématique. L'objectif de cette recherche-action est d'encourager les professeurs à réfléchir différemment à leurs pratiques d'enseignement de la langue afin de voir que le processus d'apprentissage d'une langue seconde devrait inclure une dimension sociale pour que, comme finalité, on y retrouve un finissant bilingue qui peut utiliser la langue fonctionnelle et la langue vernaculaire dans toutes les circonstances de la vie.

Table des matières

Chapitre I — INTRODUCTION 3

A. *Contexte* 3
B. *Problématique* 3

Chapitre II — CADRE THÉORIQUE ET RECENSION DES ÉCRITS 5

A. *Caractéristiques d'un programme d'immersion tardive* 5
B. *Zone Problématique sociolinguistique = Zone danger* 6
C. *Les compétences en français des élèves d'immersion* 8
D. *Dégradation de l'usage de la langue : mythe ou réalité?* 9
E. *Les limites des programmes d'immersion* 11

Chapitre III — MÉTHODOLOGIE 17

A. Type d'étude : la recherche-action 17
B. Participants 18
C. Buts de la recherche 19
D. *Démarche de recherche* 20
1. Collecte de données 20
2. Types de questions 23
3. Sélection des moyens d'intervention 23
4. Ressources 25
5. Calendrier des opérations 25
6. Partie écrite 26
7. Premier échange 28

E. *Analyse et interprétation* 30
1. La confiance en soi 30
2. L'accueil de la parole 34
3. La langue des émotions 37

Chapitre IV — CONCLUSION **40**

Annexe 1 .... **43**

Annexe 2 .... **44**

Annexe 3 .... **45**

Annexe 4 .... **46**

Références bibliographiques **48**

Chapitre I — INTRODUCTION

A. *Contexte*

« Ce qui touche le cœur se grave dans la mémoire », disait Voltaire. C'est souvent le cas. Qui ne se souvient pas d'un geste, d'une parole, d'un commentaire qu'une personne lui a déjà fait un jour? Qui n'a pas eu un professeur qui l'a marqué et dont il se souvient bien des années plus tard, car il a su le toucher au plus profond de lui, dans toute son âme? Certains de ces enseignants sont simplement passés par le principe du plaisir, du jeu. Et qui dit jeu dit oubli de soi, oubli d'inconfort, dit également découverte, surprise...

J'ai donc choisi le jeu à l'oral dans l'apprentissage d'une langue seconde pour donner vie à mon projet de thèse : *Parler pour faire vivre la langue*. À la suite de plusieurs années d'enseignement, j'ai observé plusieurs faits intéressants chez les élèves en immersion tardive. Ces observations m'ont convaincue d'utiliser cette occasion pour en approfondir les aspects les plus importants afin de mieux exploiter cet aspect de l'oral et de la communication.

B. *Problématique*

Selon moi, apprendre une nouvelle langue doit être étroitement lié au jeu et au plaisir que celui-ci procure (la curiosité, la concentration, l'attention, la découverte). « Selon les psychologues, le jeu chez les enfants est capital pour l'affirmation de soi, car c'est un moyen de structuration de la personnalité, d'apprentissage de la vie, de découvertes des autres, de développement des

facultés d'imagination, de logique, d'adresse physique. Le plaisir rend facile ce qui est difficile » (Pigani, 2001, cité dans Tifache, 2006, ¶ 5).

L'oral est une forme d'expression qui, malheureusement pour certains, constitue un handicap dans leur vie. « Les élèves du programme d'immersion se sentent souvent mal équipés, incapables, frustrés, découragés et même paralysés lorsqu'ils doivent communiquer en français….L'acte de parler une langue seconde devient une tâche au lieu d'une occasion de s'exprimer librement » (Omaggio Hadley, 2001, p.166).

« Nous supposons dès le départ que les langues sont difficiles à apprendre et à enseigner » (Stern, cité dans Rivers, 1990, p. 47). Apprendre une langue étrangère, c'est expérimenter, découvrir à travers son propre corps.

C'est à travers ces mains, ces sourires, ces expressions, ces corps malhabiles que je fais ce projet de thèse *Parler pour faire vivre la langue* qu'est l'apprentissage d'une langue seconde. Le but est d'essayer d'augmenter la zone de plaisir dans l'interaction avec les pairs.

Chapitre II — CADRE THÉORIQUE ET RECENSION DES ÉCRITS

A. *Caractéristiques d'un programme d'immersion tardive*

Le programme d'immersion française tardive peut varier d'une province à l'autre. Le programme d'immersion tardive en Alberta est offert seulement en 7e année, donc au premier cycle du secondaire, avec la possibilité de continuer en 10e année pour terminer son cheminement scolaire en 12e année avec un diplôme de reconnaissance bilingue remis par la commission scolaire. En immersion tardive, les élèves apprennent par l'entremise de toutes les matières de base (français, mathématiques, sciences, études sociales...) afin d'amener l'élève à un certain niveau d'autonomie.

L'immersion tardive est conçue pour des élèves qui ne parlent pas ou qui parlent peu le français. Ceux-ci n'ont eu que quelques cours de français langue seconde (FSL) à partir de la 4e année, à raison de deux périodes par cycle de 6 jours. Le défi en est un de taille. Il a été observé que plusieurs de ces élèves en sont à leur apprentissage d'une troisième langue.

Après deux année intensives de français, soit en 9e année, l'élève rejoindra les classes d'immersion précoce. Et c'est à ce moment-là que la différence se fait le plus sentir, qu'elle est la plus observable.

Tableau 1 : Caractéristiques de l'immersion tardive

La réalité de l'immersion tardive	Mesures à prendre
L'élève parle très peu le français à ses débuts en immersion tardive. Il doit pourtant se servir de cette langue pour apprendre le contenu de toutes les matières, un curriculum beaucoup plus exigeant que celui de l'élève débutant en immersion précoce.	• L'enseignant peut commencer l'année lentement pour établir une bonne base langagière. • L'enseignant choisit les thèmes les plus simples possible, liés au vécu des élèves. • On peut gagner du temps en intégrant les matières. • Avec l'accord de la direction d'école et des parents, l'enseignant peur se permettre une certaine souplesse en ce qui concerne le programme prescrit. • L'enseignant doit donner beaucoup de soutien langagier tout au long de l'apprentissage de toutes les matières.
L'écart entre le niveau cognitif de l'élève et le vocabulaire dont il dispose est beaucoup plus grand en immersion tardive qu'en immersion précoce. Ceci peut causer une assez grande frustration chez l'élève.	• L'enseignant doit constamment reconnaître l'effort de l'élève, célébrer ses progrès et l'encourager. • L'enseignant doit donner beaucoup de soutien langagier. • L'enseignant doit reconnaître qu'il peut s'avérer nécessaire d'employer l'anglais, mais en dernier recours seulement et très brièvement, pour expliquer ou clarifier certains concepts abstraits.

(Johnson, K. J. et Swain, M. (1994); cité dans Dossier : Coup d'œil sur l'immersion tardive. *Journal de l'Immersion*, 28(2), Printemps 2006, p. 12)

B. Zone Problématique sociolinguistique = Zone danger

Il y a une situation que je vis et que plusieurs professeurs de français et d'immersion vivent en immersion au niveau secondaire pour laquelle il s'avérerait fort utile, même nécessaire, d'apporter certains éléments positifs. En fait, il est bon de préciser que la demande vient du milieu. Ces éléments pourraient aider tant à la réussite de l'élève qu'à la planification des matières pour le ou les professeurs.

La problématique observée est que les élèves de niveau secondaire en immersion tardive parlent et interagissent de plus en plus en anglais dans la salle de classe. Est-ce par choix? Est-ce par réflexe naturel, ou encore parce qu'ils sont gênés? Est-ce à cause de leur manque de vocabulaire? Est-ce par manque d'usage de la langue française? Est-ce par manque de motivation, de confiance, ou même d'intérêt? Est-ce parce qu'ils n'ont pas suffisamment d'occasions de parler français?

Ce qui a été observé et discuté à maintes reprises avec d'autres professeurs est que l'élève a à son actif un vocabulaire lié à la matière comme telle, mais que lorsqu'il sort ou qu'on le fait sortir de cette zone de confort, il se retrouve dans une zone d'incompétence linguistique. Dans cette zone, il y a les émotions. « Parce que le français est appris dans un contexte isolé dans les salles de classes, les élèves n'arrivent pas à un niveau d'aisance souhaité pour exprimer leurs sentiments et leurs émotions » (Riva, 1996 et Sanaoui, 2002; cités dans Mandin, 2007, p. 7). Cette langue vernaculaire sait rassembler les francophones et sait également diviser les apprenants en L2. Au secondaire (premier et deuxième cycles), nous retrouvons des matières différentes qui sont enseignées par des spécialistes. Il est donc évident que la langue vernaculaire soit quasi inexistante.

Si nous prenons pour acquis que tout commence par l'oral, il serait bon de penser que pour contrer la problématique énoncée plus haut, la clé de la réussite serait de faire en sorte d'offrir beaucoup plus d'opportunités

d'échanger oralement. Trop souvent, malheureusement, dans les classes d'immersion tardive, il a été observé que l'emphase était beaucoup plus portée vers la lecture et l'écriture au détriment de l'oral. « Dans le système actuel qui met beaucoup d'emphase sur le rendement scolaire, l'accent est de plus en plus mis sur la maîtrise du contenu du curriculum et il néglige l'apprentissage de la langue » Mandin, 2007, p. 20). « Being immersed in the language and living within it are what lead to language learning, not 20 minutes of exposure to a limited set of vocabulary and sentence structures or attendance at a weekly one-hour Spanish class » (Golinkoff, R. M., citée dans Chura, 2008, ¶ 2). Il faut tout simplement essayer de se rappeler comment nous avons appris à parler ou observer de jeunes enfants dans leur apprentissage de la langue.

Donc, plus l'élève aura d'occasions de parler la langue, plus il sera facile pour lui d'en arriver à parler cette langue vernaculaire. « To really learn a foreign language, children must spend 30 percent of their waking time exposed to it » (Bosemark, citée dans Chura, 2008, ¶ 9).

C. Les compétences en français des élèves d'immersion

« On constate que les élèves en immersion obtiennent d'aussi bons résultats que les élèves de langue maternelle française aux examens de compréhension écrite et orale, surtout ceux qui y ont été inscrits en bas âge. Par contre, les élèves en immersion française ne maitrisent généralement pas

le français écrit et parlé aussi bien que les locuteurs dont c'est la langue maternelle » (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007, ¶ 11).

Tableau 2 : Âge au moment du premier cours de français

Type d'immersion	Âge au moment du premier cours de français
Immersion en bas âge	5 à 6 ans
Immersion intermédiaire	9 à 10 ans
Immersion tardive	11 à 14 ans

Tableau 3 : Temps consacré à l'enseignement en français

Type d'immersion	Trois premières années	Années subséquentes
Immersion totale	100%	Passage de 80% à 40%
Immersion partielle	50%	50%

(Ces tableaux ont été tirés du Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007)

Par contre, « Les élèves qui ont été inscrits à un programme d'immersion en bas âge sont meilleurs en lecture, en compréhension orale, en expression orale, en grammaire et en écriture que les élèves placés tardivement en immersion » (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007, ¶ 12).

D. Dégradation de l'usage de la langue : mythe ou réalité?

« Il est évident que les élèves parlent plus aux enseignants qu'entre eux pendant le temps d'instruction. Les enseignants de la troisième à la cinquième

année indiquent que leurs étudiants leur parlent fréquemment en français. Les enseignants de la sixième à la huitième année disent que leurs élèves parlent rarement français entre eux » (Jean-Bundgaard, 2007, p. 51). Cette réalité se vit et se désagrège avec les années. On en vient à se demander si ce n'est pas parce que l'on insiste trop sur la correction de l'erreur, et que l'on tue ainsi la langue et l'envie même de la parler... Doit-on continuer à les corriger ou doit-on les laisser parler sans apporter de correction? « L'immersion, il est vrai, ne vise pas à faire de parfaits bilingues, plutôt des jeunes capables de converser dans l'autre langue officielle du pays. L'objectif semble atteint : en Alberta, 80% des élèves de 12e année en immersion dans deux écoles ont atteint ou dépassé le niveau intermédiaire à l'examen destiné à mesurer... le bilinguisme des fonctionnaires fédéraux! » (Nadeau, 2006, ¶ 9).

« Pourtant, pour la plupart des sociolinguistes, ce qui importe n'est pas de rapprocher le français vernaculaire du français standard, mais de développer chez l'enfant des compétences de communication (Allard 1994, 1993; Beniak et al. 1984; Hymes dans Laforge 1993; Lafrance 1993; Péronnet 1997; Théberge 1992), c'est-à-dire "un répertoire verbal varié s'adaptant aux circonstances de la situation" » (Coghlan et Thériault, 2002, p. 10). En offrant ces possibilités aux élèves, ne leur offrons-nous pas une « éducation bilingue qui ouvre des portes sur le monde » (Schlesinger, cité dans Cummins, 2001, p.97)?

Pour en arriver à ce genre de bilinguisme, il faut ajouter l'ingrédient de la pratique. Gary Imhoff (cité dans Cummins, 2001, p. 103) croit que trop souvent, l'éducation bilingue oublie que la pratique est l'essence même de l'apprentissage. Il appelle cela le « time on task ». Nathan Glazer (cité dans Cummins, 2001, p. 103) soutient que « l'exposition prolongée et continue à la langue parlée est la meilleure façon d'apprendre une langue».

E. Les limites des programmes d'immersion

Quand on parle et que l'on touche aux limites des programmes d'immersion, on parle par le fait même de fragilisation, de fragmentation de l'apprentissage d'une langue seconde dans les programmes en immersion précoce ou tardive. La question elle-même amène une grande réflexion, un grand questionnement tant chez les décideurs (gouvernement, commissions scolaires, direction d'école, etc.), que chez ceux qui sont au front à tous les jours (enseignants et autres intervenants).

Ce questionnement nous amène à faire un retour en arrière sur les programmes d'immersion au Canada ainsi qu'une prise de conscience réelle des programmes de français. Cette remise en question mène à un constat qui devrait ébranler tous les intervenants dans le système d'éducation. Plusieurs chercheurs se sont penchés sur la faiblesse des programmes d'immersion en termes de compétences langagières. « Les chercheurs tels que Bibeau (1984), Lyster (1987) et Webster (1986) ont conclu dans leurs études que la plupart des

élèves en immersion n'atteignaient pas un niveau de bilinguisme fonctionnel » (Mandin, 2007, p. 6).

> "One of the most persistent and perplexing problems for researchers as well as for immersion teachers is the tendency of older immersion students not to use the second language (L2) in the classroom, particularly when conversing with each other. » (p.166). Ils ajoutent que « there seems to be a tendency to use the native language more in the upper grade levels than in the lower grade levels. » (Tarone et Swain, 1995, p. 167).

La défaillance des programmes et de nos interventions en classe nous amène à nous questionner et à nous lancer un défi de taille. Comment y arriver? Plusieurs suggestions sont apportées par Mandin : « Rendre dynamique et performant le programme d'étude pour l'enseignement du français [...], s'ouvrir sur la synergie importante de la langue, la culture et l'identité, sur des compétences transversales et finalement sur les habiletés de la langue qui doivent être inculquées — l'écoute et l'expression orale... » (Mandin, 2007, p. 9). Cette trilogie : Langue-Culture-Identité est indissociable. La langue, c'est la communication. La communication est empruntée de la culture pour mieux « être capable de manipuler la langue de ce monde » (Mandin, 2007, p. 12), pour finalement comprendre que « l'identité change, évolue [...] lorsque nous traversons les frontières de culture variées » (Mandin, 2007, p. 13).

Il n'y a pas que les stratégies. En effet, Lyster explique que « nous devons considérer le phénomène de la compétence langagière dans le choix de

ressources que nous utilisons, mais surtout dans la conception des programmes d'études que nous préparons : Une pédagogie immersive devrait tenir compte de ces lacunes et faire en sorte que les programmes d'études évaluent ces compétences langagières » (Lyster, cité dans Mandin, 2007, p. 9). L'auteure continue en proposant le schéma ci-dessous :

Figure 1 : Trilogie: Langue-Culture-Identité

(tiré de Mandin, 2007, p. 10)

« Dans le but de redynamiser le programme d'immersion dans l'Ouest du Canada, ce schéma veut présenter une possibilité d'un encadrement commun qui pourrait inspirer les concepteurs de programmes à continuer à promouvoir et à concrétiser l'enseignement de la langue comme un outil d'épanouissement,

afin que les élèves puissent enfin prendre plaisir à posséder les compétences d'un citoyen bilingue » (Mandin, 2007, p. 10). D'après l'auteure, cette approche permettra aux élèves « d'entrer en relation non seulement avec leurs pairs mais aussi avec les personnes parlant cette langue dans le pays et dans le monde entier » (Mandin, 2007, p. 14). Elle continue en affirmant que « l'écoute et l'expression orale occupent une place prépondérante dans les programmes de français en immersion puisque ces modes de communication sont inséparables et sont aussi les plus courants dans la vie de tous les jours » (Mandin, 2007, p.14). « Notre but ultime est d'offrir à nos élèves l'opportunité de devenir des citoyens bilingues! » (Mandin, 2007, p. 29).

Pour ce faire, il faut, à travers les compétences transversales, les habiletés langagières et les compétences linguistiques, amener l'élève à la pratique de la langue dans sa dimension socio-affective. « L'apprenant qui apprend dans un climat de confiance est motivé à poursuivre ses explorations dans la langue cible tandis que celui qui se sent diminué ou ignoré, devient un apprenant-spectateur passif » (Mandin, 2007, p. 20).

Pour y arriver, il faut considérer et reconsidérer les approches pédagogiques. « Certaines approches pédagogiques sont propices à favoriser le développement de la langue » (Mandin, 2007, p. 24). Il y a, entre autres, l'approche analytique/expérientielle. D'après l'auteure, « les stratégies expérientielles visent à engager les élèves dans des activités signifiantes et

mettent l'accent sur la communication du message et de l'emploi authentique de la langue » (Mandin, 2007, p. 25).

Il y a également la perspective socioconstructiviste : « les enseignants se doivent de créer des conditions pour le développement de la langue mais aussi pour l'apprentissage du contenu des matières enseignées » (Mandin, 2007, p. 25). Le volet constructiviste de l'apprentissage incite l'apprenant à participer activement à son apprentissage, à être responsable de l'acquisition de ses connaissances. Ici, « l'apprentissage est vu comme un processus social et interpersonnel » (Mandin, 2007, p. 26).

Ce qu'il faut retenir dans cette grande réflexion est la nécessité de se poser la question : « Comment faire en sorte que la langue vernaculaire soit enrichie et utilisée à tous les jours afin d'améliorer les compétences langagières des élèves en immersion » (Mandin, 2007, p. 29)? « Le plaisir de la langue, c'est de pouvoir la parler sans effort. Or, quand on se refuse au départ l'effort de l'apprendre, on se condamne à parler avec effort toute sa vie » (Bourgeault, cité dans Mandin, 2007, p. 29).

Pour que la langue vernaculaire puisse retrouver et recevoir ces lettres de noblesse, il faut avant tout lui faire jouer son propre rôle. Selon la philosophie de l'immersion française au Canada, le rôle de la langue orale est primordial dans une salle de classe d'immersion :

> « In the French immersion program, students and teacher would speak only French to each other…thus one could learn a second language much as one had learned one's mother tongue: first by simply learning

> to communicate with others, an then by using one's new language skills to find out about a variety of different subjects » (Lapkin et al., 1983, p. 4).

Swain et Lapkin (1998) voient la langue comme un outil de communication et de cognition. Selon eux, « dialogue creates the occasion for language learning and the evidence for it » (Swain et Lapkin, 1998, p. 320).

Genesee insiste en disant qu'il faut non seulement un dialogue, mais également un contexte significatif pour que l'apprentissage ait lieu : « language is acquired most effectively when it is learned for communication in meaningful and significant situations…immersion students need regular opportunities to hold extended conversations in order to be able to further develop the immersion language » (Genesee, cité dans Punchard, 2002, p. 2).

Afin d'offrir cette opportunité, ma recherche-action permettra aux élèves du programme d'immersion française tardive de vivre ce plaisir si souvent démontré et expliqué dans l'apprentissage d'une langue seconde. En fait, nous allons « *Parler pour faire vivre la langue* » et par le fait même, parler pour le plaisir de parler.

Chapitre III — MÉTHODOLOGIE

A. *Type d'étude : la recherche-action*

Dans cette recherche, je cherche à améliorer l'oral et le plaisir de parler français en classe d'immersion tardive à l'aide de petites discussions informelles. La problématique dont il est question dans cette recherche se base sur le fait que le français parlé est plutôt déficient, voire absent en classe d'immersion.

> « One of the most persistent and perplexing problems for researchers as well as for immersion teachers is the tendency of older immersion students not to use the second language (L2) in the classroom, particularly when conversing with each other. » (p.166). Ils ajoutent que « there seems to be a tendency to use the native language more in the upper grade levels than in the lower grade levels » (p. 167) Tarone et Swain (1995).

Dans l'apprentissage de la langue française, l'accent est mis surtout sur l'écriture et la lecture, et cela souvent au détriment du parler ou de l'oral. Cette recherche-action ou participative vise à mettre en œuvre des mesures pour remédier à cette problématique, à constater que les efforts ont portés fruits et, suite à ces résultats, à apporter les améliorations nécessaires. Il s'agit d'une démarche de longue durée, c'est-à-dire de deux ans. « Le chercheur abandonne (provisoirement du moins) le rôle d'observateur extérieur [...] au profit d'une attitude participante, allant de l'observation empathique à l'interaction directe en vue d'une coopération réelle, et instaurant une relation

de sujet à sujet entre lui et les autres partenaires (ce qui n'exclut pas la distance critique!) » (Mayer et Ouellet, 1991, version électronique, ¶ 1).

Ce projet de recherche-action — *Parler pour faire vivre la langue* — se penche sur la pratique de l'oral. Dans les classes d'immersion la pratique de l'oral est souvent exigée par les professeurs ou titulaires de classe. Malheureusement, on ne pousse pas assez la discussion informelle. Il y a peu ou pas de pratique ou de place donnée à la discussion informelle. Le projet *Parler pour le plaisir de parler français* est un projet de discussion visant à mieux connaître le domaine. C'est une recherche-action réalisée à Calgary, en Alberta, dans une école secondaire catholique de niveau 8e année immersion tardive et de 9e année immersion combinée. Le projet veut partir de la réalité actuelle du français parlé en classe en construisant une réflexion à partir de ce qui est observé et pratiqué. Dans ce projet de recherche-action, la recherche, c'est la discussion des élèves qui tentent de se dépasser ; l'action, c'est la pratique de la discussion, la mise en mots et en phrases de ce que l'élève veut communiquer. La recherche a été réalisée entre janvier et mars 2009.

B. Participants

Les participants au projet *Parler pour faire vivre la langue* sont inscrits dans le programme d'immersion française tardive dans une école du sud-est de Calgary. Ce quartier est habité par plusieurs communautés d'immigrants qui ont appris à vivre ensemble et à s'entraider. C'est un secteur économique de classe moyenne à basse constitué de plusieurs ouvriers. La directrice de l'école

encourage fortement et appuie tout projet pouvant aider les élèves et le programme à avancer et à s'améliorer. Ces élèves sont de niveau de 8e année et ont à leur actif 10 mois d'immersion française dans une école où plusieurs autres programmes sont offerts. Les autres programmes sont : l'élémentaire anglais, le secondaire premier cycle anglais (7e à 9e année), le secondaire premier cycle immersion précoce et immersion tardive (7e à 9e année). Les élèves qui participent à cette recherche-action ont entre 12 et 13 ans. Ils proviennent de plusieurs autres écoles de quartiers du sud-est et/ou sud-ouest de Calgary. On y compte 10 garçons et 20 filles. A l'école même, on rencontre plusieurs nationalités et cette réalité se transpose également en immersion tardive. Dans la classe de 8e année tardive, nous retrouvons des polonais, des philippins, un mexicain et un colombien.

C. Buts de la recherche

1. Au point de vue global

L'objectif de cette recherche-action est d'améliorer l'oral et le plaisir de parler français en classe d'immersion tardive à l'aide de petites discussions informelles. Dans les faits, c'est de faire parler les élèves entre eux plus souvent, seulement pour le plaisir. Cette recherche me permettra de réfléchir et de m'exprimer sur le français parlé des élèves en classe d'immersion. De plus, elle fera progresser la connaissance, la recherche et la réflexion critique du français parlé en classe et du plaisir de parler.

L'autre aspect à ne pas négliger est l'aspect du renforcement des liens entre les collègues et les élèves d'immersion française. Un autre but important dans cette recherche est de mettre en valeur le progrès de l'élève dans ses efforts de parler français dans la classe tout en augmentant l'habileté langagière de l'élève en immersion tardive. Finalement, on espère développer et augmenter la pensée critique de l'élève lui-même et non celle de ses parents.

2. Au point de vue personnel

Avant tout chose, mon but est d'en venir à mieux connaître et à développer les compétences langagières en français chez les élèves d'immersion tardive. De plus, je crois que les personnes concernées sont en mesure de définir de l'intérieur la problématique de l'oral ou du parler français en classe. Une fois cette recherche terminée, je souhaite avoir acquis des connaissances que je pourrai partager avec mon milieu afin d'aider et d'augmenter la pratique de la discussion informelle en classe. En dernier lieu je cherche à savoir si ces petites pratiques aident, et si oui, comment elles aident les élèves dans leur cheminement personnel.

D. Démarche de recherche

1. Collecte de données

Les élèves participaient au début de chaque période de français, soit de 5 à 10 minutes, en répondant à une petite question que le professeur leur posait. Ils devaient écrire la question ou les questions en début d'année dans le cadre de l'apprentissage de la structure de phrase interrogative. Ainsi, une banque

de questions avait été mise en place dans laquelle le professeur pigeait ou choisissait la question du jour.

La phase préparatoire et l'établissement des rapports entre les participants ont été des éléments faciles à réaliser. Les élèves faisaient partie des groupes de français auxquels j'ai enseigné tout au long de l'année scolaire. Pour vraiment saisir toutes les informations et les observations lors de ma recherche-action, j'ai donc choisi d'utiliser un journal de bord (Annexe 1). Celui-ci me servait à consigner les données recueillies, les renseignements relatifs au déroulement de l'activité, les réactions et les comportements des candidats, ou encore des faits importants par rapport a certains événements. Ce journal m'a également permis d'écrire mes réflexions, mes interrogations.

En plus du journal de bord, j'ai également profité de l'opportunité pour interviewer les élèves. Les interviews se basaient sur un petit questionnaire avec des questions ouvertes dans lesquelles les élèves avaient l'occasion de donner leur opinion, et par le fait même, de prendre du recul afin de se pencher à leur tour sur leur propre progression dans ce genre d'activité. Il faut mentionner que les réponses étaient parfois difficiles à compiler ou à catégoriser (Annexe 2).

La variable indépendante consistait à effectuer de petites discussions en début de chaque cours, à raison de 5 à 10 minutes chacune. Ces « activités de discussion » consistaient à mener des échanges informels qui permettaient aux élèves d'apprendre de nouveaux mots, d'exprimer leur propre opinion, et donc à

améliorer leur pensée critique, leurs structures de phrase ou habiletés langagières et de parler en français hors contexte. Ces discussions contenaient les situations suivantes :

- Recherche de nouveaux mots français selon le thème proposé ou question posée à inscrire au tableau.
- Identification des mots connus pour cette question ou thème.
- Verbalisation des pours et des contres.
- Échanges d'idées.
- Construction de phrases courtes.
- Constructions de phrases complexes.
- Échanges informels 2x2

La variable dépendante était d'amener les élèves à parler et à s'exprimer plus aisément en français tout en ayant un vocabulaire plus exhaustif et des structures de phrases plus complexes à chaque échange, et tout en respectant toujours le thème ou la question soumise. Elle pourrait être illustrée par l'exemple suivant : « Le petit ***grenier*** (nouveau mot) de ma grand-mère est plein de ***souvenirs*** (mot traduit pour mémoires) de son ***enfance*** (nouveau mot) et de vieux meubles antiques. »

- Parler tout en utilisant les gestes pour ne pas utiliser un mot anglais.
- Penser aux mots en français.
- Penser à la structure de la phrase en français.

- Donner la définition d'un mot en utilisant plusieurs mots de son vocabulaire pour ne pas utiliser un mot anglais.
- Mémoriser les nouveaux mots français.
- Prononciation du ou des nouveaux mots.

2. Types de questions

« Questions significatives/importantes »

1. Des questions bâties par et pour les élèves qui ont du sens pour les enfants, donc qui soutiennent leur intérêt ou qui font partie de leur vie, ce qui, pour certaine questions, leur permettra de les relier à des expériences affectives.
2. Des questions bâties par et pour les élèves qui contiennent des connaissances significatives et qui sont reliées aux autres matières scolaires.

« Questions progressives » se définit par la progression de la complexité des questions et de la réutilisation des mots qui ont été déjà identifiés de même que dans la progression de la complexité des phrases.

3. Sélection des moyens d'intervention

Activités

Les activités étaient bâties autour des questions que les élèves avaient composées quelques cours auparavant. Je consacrais les 5 à 10 minutes de

chaque début de cours, à raison de 5 périodes sur un horaire de 6 jours, à cet exercice. Pour ma part, je m'intégrais aux discussions informelles, j'apportais mon support et ma collaboration, ou encore j'observais les élèves lors de l'activité. À chaque cours, malgré que la question soit différente, ma démarche était la même. En voici le plan :

Cours 1 et 2

1. Enseigner la structure de phrase interrogative.
2. Écrire deux questions par élève sur le sujet de son choix.
3. Se faire corriger et expliquer les erreurs dans la question par l'enseignant.
4. Choisir en groupe les questions à retenir.
5. Enregistrer les questions dans un cahier.

Cours 3 +++

1. Énoncer de la question du jour.
2. Identifier si l'on comprend bien la question.
3. Identifier ce que l'on connaît de la question.
4. Rechercher des mots français connus en lien avec la question.
5. Identifier les mots anglais mais inconnus en français liés avec le sujet.
6. Associer des mots avec d'autres questions vues antérieurement.
7. Chercher un partenaire.

8. Choisir qui posera les questions en lien avec la question thème.

9. Échanger avec son partenaire de discussion (1 à 2 minutes).

10. Changer de rôle, l'autre partenaire devient l'émetteur.

11. Signaler la fin de l'activité.

12. Retour sur l'activité et sur ce qu'ils ont appris.

Chaque période était semblable au cours #3 tout en respectant les étapes. La seule variance était l'aspect temps.

4. Ressources

Ressources matérielles : Pour effectuer cette activité, j'avais besoin d'un tableau et de craies pour expliquer et démontrer la structure de phrase interrogative, et aussi pour écrire les mots français connus et les nouveaux mots traduits de l'anglais. J'avais également besoin d'un cahier dans lequel les questions retenues étaient écrites. Les élèves avaient besoin d'un crayon, d'une gomme à effacer et de feuilles lignées pour composer leurs questions.

Ressources Humaines : Pour réaliser cet avant projet, il n'y a que l'enseignant, donc moi-même, et sans aucun doute, les élèves.

5. Calendrier des opérations

Ce projet recherche-action s'étendait sur une période de dix à douze semaines. Deux entrevues individuelles étaient prévues. La première entrevue du projet était prévue pour le milieu du projet et l'autre à la toute fin.

Les informations ou réponses étaient également enregistrées dans le journal de bord sous la rubrique « entrevue ». Les questions d'entrevues étaient préparées à l'avance et étaient des questions ouvertes afin de compiler le maximum d'informations. Je me gardais par contre une certaine marge de manœuvre, car quelques réponses données m'amenaient parfois à poser d'autres questions.

6. Partie écrite

La partie écrite fut présentée comme un jeu. Il s'agissait de rédiger des questions que l'on voudrait poser à quelqu'un afin de mieux le connaître, tout comme le font les journalistes de journaux à potins. Les élèves apprenaient donc à bâtir la structure de la phrase interrogative. Ils pouvaient s'imaginer en train d'interviewer leur idole. Ici, le but était de ne pas poser des questions pour lesquelles ils connaissent déjà les réponses, mais bien des questions qui définiraient beaucoup mieux la personne interviewée et qui nous aideraient à le ou la connaître plus en profondeur.

Cette partie écrite rejoignait les résultats d'apprentissage généraux et spécifiques (RAG/RAS) du programme de 8e année tels que prescrits par Alberta Education.

PÉ3 : L'élève sera capable d'écrire correctement selon la situation de communication.

- vérifier l'accord des participes passés employés avec l'auxiliaire *être* ou avec un *verbe d'état*
- vérifier l'accord des verbes lorsque le sujet est suivi d'un écran ou lorsque le sujet est *qui*

- vérifier l'accord des verbes usuels au futur simple et au conditionnel présent
- reconnaître et corriger les anglicismes syntaxiques les plus courants
- orthographier correctement les terminaisons des verbes en *é / er / ez*

PÉ5 : L'élève sera capable de gérer sa production écrite, en tenant compte de la situation de communication.

- consulter un recueil de verbes pour vérifier l'orthographe des verbes aux temps et aux modes usuels
- consulter un dictionnaire bilingue pour trouver l'équivalent français d'un mot d'une autre langue

(tiré de Alberta Education (2000)

Les journalistes se sont donc mis à l'œuvre. Je leur demandais de venir me voir lorsqu'ils avaient terminé d'écrire une question. Je m'assurais ainsi de corriger l'erreur et de leur faire comprendre où était l'erreur et comment la corriger. En fait, cette partie était très rétroactive. L'immédiat jouait un rôle très important. On pourrait comparer cette situation à l'enfant qui fait une erreur en parlant et qui se fait corriger par un adulte, comme dans l'échange suivant :

Élève : « Il a pleuvoir »

Enseignant : « Oui, c'est vrai qu'il a plu ce matin »

J'ai observé que plusieurs étudiants n'utilisaient souvent que deux formes de structures de phrases interrogatives. La sorte de phrase la plus souvent utilisée fut : « Si tu..., qu'est-ce que...? » (Annexe 3). Cette partie écrite a pris une période entière de 60 minutes. Les élèves ont produit en moyenne deux questions chacun. Les questions étaient vraiment diversifiées et souvent très surprenantes dans les thèmes (Annexe 4).

Suite à cette étape, les élèves devaient lire leurs questions à haute voix et en sélectionner quelques unes que nous répertoriions dans mon cahier. L'exercice de lecture à haute voix touchait à la prononciation des mots, à l'articulation, à l'intonation des mots, et à la fluidité de la lecture.

Nous étions donc prêts à jouer le jeu de l'intervieweur interviewé.

7. Premier échange

Suite au choix de la question, la tempête d'idées, de mots, commence. Je leur demandais de me dire tous les mots qu'ils connaissaient en français et qui étaient rattachés à ce sujet (champ sémantique) et d'aller les écrire au tableau. Voilà donc un bel exercice de vocabulaire et d'écriture. L'important était d'établir un vocabulaire commun pour le thème choisi. Ce remue-méninge entraîna des moments très amusants. Étant des élèves d'immersion tardive, ils possédaient parfois très peu de vocabulaire pour certains sujets. Après ce remue-méninge, il y avait des mots que nous voulions dire mais que nous ne connaissions qu'en anglais. Cet exercice a procuré du nouveau vocabulaire aux élèves, ce qui les a aidés à mieux s'exprimer dans le contexte donné.

Les règles du jeu étaient les suivantes :

1) Choisir la question que les élèves ont eux-mêmes déjà rédigée dans la classe précédente, ou faire choisir la question par un élève.

2) Choisir un partenaire avec qui l'on se sent confortable et se placer face à face.

3) Faire une rangée double dans le corridor. J'ai choisi le corridor car ce n'est qu'une question d'espace, étant donné que ma classe est physiquement petite. Je crois également que le fait de sortir de la classe a eu un impact positif sur les participants et les autres élèves de l'école. Nous, les professeurs, ne nous plaignons-nous pas que les élèves parlent très peu français dans les classes et encore moins dans les corridors? N'est-ce pas là une belle opportunité?

4) Je désigne le côté de la rangée qui va poser les questions en fonction de la question qui a été choisie.

5) La limite de temps pour la première fois est de1 minute, 30 secondes de chaque coté.

Le premier échange, je le comparerais à un mouvement de glacier, car comme le disait l'explorateur dans le Petit Prince : « …les montagnes ne changent pas de place » (De Saint-Exupéry, 1997, p.59), mais les glaciers sont constamment en mouvement, et ces mouvements donnent de la force, apportent l'aspect d'avancement, de changement. Les élèves sortaient dans le corridor de la classe sans trop parler. Ils étaient face à face. Je déterminais le coté et ils commençaient à parler. Les voix étaient basses. J'avais l'impression qu'ils ne voulaient pas se faire entendre ou qu'ils ne voulaient que je les entende. Je circulais autour d'eux. J'écoutais, je les encourageais. Surprise, Barbara (nom fictif) me posa la question : « Madame, comment tu dis : I'm worried? » À partir de ce moment, je sentis que la glace était cassée. Je soulignai positivement à voix haute les efforts que Barbara a faits.

E. Analyse et interprétation

Les découvertes de même que les observations que j'ai faites avec les élèves en créant cette activité sont d'une importance incroyable. Ce petit cinq minutes de discussion, au début de chaque cours, a été déterminant pour plusieurs de ces élèves. À la suite de la compilation des observations, des entrevues et des questions, j'ai pu faire ressortir trois éléments importants. Ces trois éléments sont, comme dirait Le Petit Prince, « trois volcans », et ces trois volcans « peuvent se réveiller » (De Saint-Exupéry, 1997, p. 60). Ces trois volcans importants sont comme suit :

1e volcan : la confiance en soi

2e volcan : l'accueil de la parole par le professeur (renforcement positif)

3e volcan : langue des émotions.

1. La confiance en soi

La confiance en soi peut être comparée à la rose du Petit Prince : « Mais celle-ci avait germé un jour, d'une graine » (De Saint-Exupéry, 1997, p.33). Cette graine avait su germer pour le Petit Prince, comme elle a su germer auprès des élèves. La confiance est l'élément qui a beaucoup de poids car elle peut briser bien des barrières. Lorsque que l'on apprend une nouvelle langue, l'aspect confiance en soi (sa rose), l'aspect confiance en son professeur (l'aviateur du Petit Prince) et l'aspect confiance dans le groupe (jardin des

roses) deviennent des éléments déterminants dans son apprentissage. Il a déjà été dit que l'on n'avance pas dans la peur.

Ce sentiment de peur est très présent chez les personnes qui tentent d'apprendre une nouvelle langue. Horwitz et al. (1986) observent que celui qui n'aime pas parler en public n'aimera pas non plus communiquer dans une langue seconde, car il croit que la qualité de langue va être jugée non seulement par l'enseignante mais aussi par ses pairs et qu'il ne pourra pas comprendre ni communiquer suffisamment bien. Parce que l'élève a peur de se faire évaluer, cela ralentira l'apprentissage de la langue seconde ainsi que la communication dans cette langue (Horwitz et al., 1986). Cette peur peut prendre plusieurs formes et peu se définir sous plusieurs aspects.

Pour tenter de définir, d'identifier et de connaitre ces aspects de peur, car il a été noté que la peur avait été observée lors des premières discussions, cette peur a été nommée « Le mouvement d'un glacier ». J'ai demandé aux élèves comment ils se sentaient lors des toutes premières discussions. J'ai eu de très belles réponses. Ce qui est à souligner, c'est qu'ils ont réussi à identifier de quoi ils avaient peur. « Les enfants seuls savent ce qu'ils cherchent, fit le Petit Prince » (De Saint-Exupéry, 1997, p.78).

Ces peurs sont comme les peurs de la Rose du Petit Prince. Celle-ci avait peur de s'enrhumer, des moutons, des intempéries. Plusieurs élèves ont dit qu'ils avaient peur de faire des erreurs, de ne pas dire la bonne chose, de ne pas savoir quoi dire ou comment le dire. L'inconfort de parler, de s'exprimer en

français était vraiment perceptible. Cet inconfort est dû selon moi à leur inexpérience. Il faut que l'on tienne compte que ces élèves possèdent seulement quinze mois d'apprentissage du français et qu'ils font partie du programme d'immersion tardive. Voici donc les peurs de ces belles roses :

Evangeline: « I was worried that what I would say wouldn't make sense. I was also worried that I wouldn't be able to understand French. »

Laura: « I didn't really want to talk to anyone in French because I didn't want to make a mistake. »

Arthur: « I was scared because I knew I couldn't speak French very well. »

Julie: « I was also a little scared because I thought that I spoke French horribly and I wouldn't improve. »

Tout comme le Petit Prince, les élèves continuent leur chemin et j'observe qu'ils s'épanouissent comme une rose. Le temps joue en leur faveur, « le temps de se préparer une fleur » (De Saint-Exupéry, 1997, p. 35). Le temps que la rose a pris pour éclore est le temps que les élèves ont pris pour prendre et avoir confiance en eux. La rose « avait travaillé avec tant de précision… » (De Saint-Exupéry, 1997, p. 35).

Ce volcan que j'appelle *la confiance* commençait à bruler lentement. Il était facile de voir et d'observer qu'après quelques semaines, il y avait de l'évolution, de l'épanouissement chez les élèves. Encore une fois, pour mieux

comprendre et confirmer cette différence observable, je leur ai demandé s'ils avaient toujours peur et s'ils avaient les mêmes peurs. Les réponses ont été toutes négatives.

Alexandre : « When we go out in the corridor I feel happy now and I feel confident. It is fun to go talk in French about different topics. Now I speak French better and that makes me confident. I am very proud that I can speak French good now... »

Anna: « I am no longer nervous. I am more confident to talk out loud in French and not have to worry about making mistakes. »

Barbara: « But I feel more confident when we talk in the hallway because my vocabulary is better, my memory is refreshed… »

Elysa : « J'ai confidence quand je parle le français et c'est plus facile m'écouté à des professeurs. Je n'ai pas besoin de penser des mots que je veux parler. »

Rose : « Maintenant c'est très facile de parler parce que je suis plus confident à cause de mes amis qui aident. »

La confiance et la chaleur réconfortante du volcan se font sentir sous des aspects très positifs. La confiance fait son œuvre. Les peurs disparaissent au fil du temps. Les élèves sont prêts à prendre des risques. Tout comme la rose a dit au Petit Prince : « Laisse ce globe tranquille […] Quant aux grosses bêtes je ne crains rien » (De Saint-Exupéry, 1997, p. 40). Les élèves se sentent plus

armés en ayant plus de vocabulaire à leur actif et en comprenant mieux leur(s) enseignant(s). Ils sont fiers d'avoir pris ces risques. Ces élèves ne laisseront plus le mouton avoir peur qu'il mange leur rose. Comme le dit l'aviateur : « Vous verrez comme tout change… » (De Saint-Exupéry, 1997, p. 97). Et j'ajouterais que ce changement est pour le mieux, parce que comme l'affirme MacIntyre 2007), un élève communiquera s'il en a le désir et s'il se sent compétent dans la langue seconde.

Le plus beau cadeau d'une de ces roses fut lorsque Laura me posa la question : « Est-ce qu'on pourrait faire la discussion avec les autres élèves de 8? » En fait, elle se sentait en pleine mesure de ses connaissances et de ses compétences et l'aspect confiance en soi était gonflé à bloc. Cette question fut pour moi des plus révélatrices. Elle venait de couronner en réussite totale cette activité et ses buts.

2. L'accueil de la parole

Dans cette activité de discussion, le professeur est comparé à l'aviateur du petit Prince. Lors de la rencontre entre le Petit Prince et l'aviateur, ce dernier lui a permis de lui poser plusieurs questions. L'aviateur a accueilli le Petit Prince dans toute sa simplicité d'enfant. Il s'est émerveillé de ce qui sortait de sa bouche. « Ce sont des mots prononcés par hasard qui, peu à peu, m'ont tout révélé » (De Saint-Exupéry, 1997, p. 19).

Le professeur joue le même rôle que l'aviateur. Il faut que l'enseignant encourage et donne du renforcement positif à l'élève s'il veut voir son étudiant s'épanouir comme une rose. Ces mots sont tout autant importants pour l'élève que l'eau est importante pour la rose. Pour ce faire, il faut que le professeur sache s'émerveiller des mots et des petites choses, des petits progrès des élèves. Il faut en fait qu'il soit attentif à tous les changements chez l'élève. Comme l'exprime l'aviateur du Petit Prince : « J'entrevis aussitôt une lueur » (De Saint-Exupéry, 1997, p. 20). « Chaque jour j'apprenais quelque chose » (De Saint-Exupéry, 1997, p. 25). Il faut que l'enseignant soit prêt également à tendre la main. Cette main devient un ajout dans la confiance. Cette main ou ces mots peuvent prendre plusieurs formes.

Ces mots, qui en disent long sur l'ouverture et sur la reconnaissance du progrès chez les élèves, sont venus de Barbara : « But when I asked Mme. Bernier what a certain word was in French, she was very kind and always helped me figure it out. » Peter D. MacIntyre (2007) affirme que la correction d'erreurs peut décourager ou encourager la communication dans la langue cible, tout dépendant de la façon dont elle se fait. Le fait de mettre l'élève en confiance lorsqu'il fait des erreurs l'amène à vouloir prendre de plus en plus de risques. Si l'erreur est considérée comme un élément positif, l'élève en fera fi et saura se l'approprier.

Le fait d'avoir des attentes réalistes et de les énoncer clairement amène souvent l'élève, et ce, à tout âge, à vouloir performer. Doyon (2000) croit que

quand un enfant est jeune, il cherche l'approbation de ses parents, de son enseignant et de ses amis. S'il ne reçoit pas l'encouragement qu'il désire, il devient de plus en plus réticent dans ses actions. Barbara nous démontre très bien son désir de faire plaisir, sa recherche d'approbation : « I talk to Mme Bernier because she expects more from us because we have learned more [...] I can make Mme Bernier happy for what she has taught me...and I know her better than the beginning of the year. » Ce sentiment de confiance en son professeur se développe à tous les jours et il prend de plus en plus d'importance dans l'apprentissage de l'élève. Selon Lickona (2004), « Lorsque les élèves peuvent s'identifier avec un enseignant, les obstacles à l'apprentissage sont diminués. »

Ce qui est surprenant, c'est que le mot obstacle perd du poids à chaque jour et c'est la confiance et le défi qui prennent du poids. Rose exprime clairement que pour elle, les obstacles se sont transformés en défi : « Je voulait « prouve » moi-même et tous mes profs de « Jr.High » et dans le future mes profs de « High School » que je suis très bon à parler le français. » Tout comme pour le Petit Prince et le renard, la confiance s'établit jour après jour. Le renard demanda au Petit Prince : « Si tu veux apprivoise-moi! » (De Saint-Exupéry, 1997, p. 73). Le Petit Prince demanda comment faire et c'est alors que le renard répondit : « Il faut être très patient [...] Tu t'assoiras d'abord un peu loin de moi, comme ça, dans l'herbe. Je te regarderai du coin de l'œil et tu

ne diras rien […] Mais chaque jour, tu pourras t'assoir un peu plus près » (De Saint-Exupéry, 1997, p. 73).

Rose avait pris le temps d'apprivoiser la langue seconde, de s'apprivoiser dans ce nouvel état. Plus elle avance dans le temps et dans sa confiance, plus elle se sent heureuse et confiante. Plus elle sera accueillie dans son apprentissage, plus elle se bâtira.

3. La langue des émotions

Il y a la confiance en soi, l'accueil de la parole et il y a également la langue des émotions. Tout au long des entrevues et des entretiens avec les élèves, je les ai toujours laissé utiliser la langue de leur choix (anglais ou français). Il n'y eut que Rose, Rita et Victoria qui ont répondu aux questions en français. Certains ont répondu moitié français et moitié anglais, et environ la moitié des participants ont répondu exclusivement en anglais, c'est-à-dire leur langue maternelle.

Ce qui est amusant avec les élèves qui ont choisi de répondre en français, c'est que ce sont des élèves qui sont de niveau moyen à faible. Pour elles, le risque en valait la chandelle. La peur du ridicule était pratiquement absente. Elles ont déjà choisi de vivre l'aventure avec tout ce que cela comprend. Clément et Kruidenier ajoutent que « le désir d'apprendre, de se faire des liens avec ses amis et de partir à l'aventure sont tous des facteurs motivants » (cité dans Dornyei, 1994, p. 275, traduction libre). Rita nous dit :

« Je trouve que quand tu parles avec tes amis en français c'est fait mon français plus mieux. » Le fait est que cet exercice de parler en français au début de chaque cours a permis de créer des liens, d'apprendre à connaître l'autre, de partager des émotions, des informations sur soi et de faire confiance à l'autre. « C'est une chose trop oubliée, dit le renard. Ça signifie créer des liens » (De Saint-Exupéry, 1997, p. 71). Ces élèves voulaient donc établir des relations interpersonnelles. Le Petit Prince avec son renard recherchait la partie affective. « On ne connait que les choses que l'on apprivoise, dit le renard » (De Saint-Exupéry, 1997, p. 73). Selon Skogen (2007), « le défi se manifeste surtout dans le domaine social et affectif (fonction interactionnelle et personnelle). »

On peut donc dire que même si elles ne performaient pas, elles avaient de l'assurance. Selon Lickona (2004), « Une fois qu'une bonne relation est établie avec l'enseignant, l'élève sera plus confiant dans le partage de ses sentiments, ses émotions et ses opinions. » Voila un bon point pour l'enseignant. L'émotion, la peur, Rita a su l'amadouer : « Quand tu faite un faute au classe c'est bonne parce que tu peut corriger. »

Quand on parle la langue des émotions, on peut parler de plusieurs sortes d'émotions. Il y a, entre autre, la peur et il y a également le plaisir… Le sentiment de plaisir commence à s'installer petit à petit auprès de quelques élèves.

Rose écrit avec assurance ces quelques mots : « Quand un personne dit quel que chose d'amusant je peut rire parce que maintenant je comprend quest-ce qu'ils disait mieux. »

Évangéline écrit : « j'ai dèja rire en français. »

Alexandre, dans toute sa simplicité, écrit : « Talking in french is amusing »

Lina : « Maintenant je comprend les « jokes » et peut rire à des choses en français. »

Est-ce que le fait d'apprendre dans le plaisir rend l'apprentissage d'une deuxième langue moins difficile? Peut-être que certains passages dans la vie de l'apprenant sont moins pénibles en jouant et surtout en se prêtant au jeu. L'inconfort est moins perceptible ou moins présent. Se surprendre et se faire surprendre fait partie prenante de l'effet surprise.

Est-ce que le fait d'avoir appris à parler avec le jeu fera en sorte que l'élève parlera plus français en salle de classe? Atkinson (2002) constate que « la langue est utilisée par les apprenants dans un système socialement dynamique, créatif et significatif. » Est-ce à dire que les grandes batailles entre élèves et professeurs, en salle de classe, concernant la langue parlée en classe prendra fin un jour ?

Chapitre IV — CONCLUSION

Je crois que le développement de l'aspect oral de la langue dans la salle de classe est l'aspect à privilégier en tout premier lieu pour l'apprentissage d'une langue seconde. Il faut enseigner à parler, afin que les élèves soient capables d'utiliser le français dans toutes les situations de communication de la vie courante. Je crois qu'en développant l'aspect oral, ceci aidera à développer de meilleurs résultats, et ce, à tout les niveaux, chez les élèves du programme d'immersion tardive et d'immersion précoce. Ils auront donc l'opportunité de s'exprimer dans les deux langues et ainsi développer des relations avec des interlocuteurs francophones dans le futur.

En fait, le vrai but est de développer un programme — un programme gouvernemental — à l'oral qui saura rejoindre les élèves dans la vie quotidienne et non seulement au niveau contextuel de leur matière académique. L'intention première de l'implantation d'un programme d'immersion était de donner l'opportunité à l'élève d'utiliser la langue vernaculaire dans toutes les situations et de l'amener à l'utiliser adéquatement. Pour ce faire, il faut mettre l'emphase sur la langue affective en situation d'apprentissage d'une langue seconde. En mettant l'emphase et un plus grand investissement personnel sur la pratique de l'oral, les élèves apprendront comment mieux communiquer dans la langue seconde pour ainsi aboutir à découvrir le plaisir de faire vivre la langue. Cette emphase, ou cet entraînement, aidera à former une meilleure base communicative pour l'élève,

et par la suite la résultante sera d'ordre de réussite totale car l'élève, sur le plan personnel, aura connu et touché au succès, et surtout au plaisir de parler et de se faire comprendre.

Je crois qu'à travers ce projet de recherche, les élèves ont non seulement appris à parler français, mais ils ont également pu constater le plaisir que procure le fait de parler une deuxième langue. Ils sont allés de découverte en découverte, de surprise en surprise à propos d'eux mêmes. Ils se sont lancés à pieds joints et de tout cœur dans ce projet qu'était *Parler pour faire vivre la langue*. Ils se sont permis de vivre cette langue. Ils ont su laisser de côté la zone d'inconfort pour se diriger lentement mais sûrement vers la zone confiance. Ils se sont permis de se construire une identité bilingue. En ayant construit cette identité bilingue, ils seront plus capables d'utiliser la langue.

Pour ce faire, je crois qu'en tant qu'enseignants en immersion française, nous devons modifier notre vision de l'enseignement de la langue. Pour qu'il y ait modification, il faut avant tout accepter et faire accepter qu'il y ait des changements et que ces changements seront positifs pour les deux parties. Voici donc un mandat immense. Immense, car lorsque l'on parle de changement, il y a toujours des réfractaires, et ces réfractaires réussissent parfois à faire ralentir le mouvement. Ce qu'il faut avant tout est de s'assurer que tout le monde puisse s'exprimer. Il faut avant tout se poser des questions. Je crois qu'il faut que nous commencions à discuter des compétences que nous pensons qu'un finissant d'un programme d'immersion devrait avoir, et

comment il devrait être capable d'utiliser la langue. Il faut que cette discussion ait lieu avec tous les intervenants, et que cette décision de renouvellement se fasse en collaboration avec ceux qui sont intéressés à y mettre le temps, l'énergie et les ressources humaines et financières afin de réaliser ce projet énorme.

En effet, Lyster explique que « nous devons considérer le phénomène de la compétence langagière dans le choix de ressources que nous utilisons mais surtout dans la conception des programmes d'études que nous préparons : Une pédagogie immersive devrait tenir compte de ces lacunes et faire en sorte que les programmes d'études évaluent ces compétences langagières » (Lyster, cité dans Mandin, 2007, p. 9).

Si nous réussissons à apporter ces changements, nous réussirons par le fait même à développer la dimension socio-affective chez les élèves et nous aiderons les élèves à se créer une identité bilingue et à se développer en tant que citoyens bilingues. Cette recherche d'identité bilingue est un but en soi. Le réussir sera tout comme l'histoire du Petit Prince et de ses étoiles : « Ce sera comme si je t'avais donné, au lieu d'étoiles, des tas de petits grelots qui savent rire… » (De Saint-Exupéry, A., 1997, p.92).

Et si on prenait le temps de dessiner un mouton à chaque début de classe?

Annexe 1

Journal de bord :

Date :
Période :

Question :

Observation physique : qui :

quoi :

Débit :

Structure de phrase : bonne structure :

structure anglophone ;

Vocabulaire :

mots anglais :

Fluidité :

Sortes d'intervention :

Soutien :

Commentaires généraux :

Par ce journal de bord, il sera plus facile d'évaluer s'il y a des améliorations sur certains aspects observés.

Annexe 2

Exemple ou échantillonnage de questions d'entrevue

1. Comment te sentais-tu quand tu parlais français au début de l'année scolaire? Décris tes émotions, tes sentiments, ce que tu ressentais.

2. Lors de l'activité informelle dans le corridor, comment te sentais-tu? (Émotions, sentiments…)

3. Crois-tu que l'activité t'aide à mieux parler français? Explique pourquoi et comment.

4. Est-ce que le fait de parler en début de cours t'aide ou t'a aidé à parler plus couramment ou rapidement?

5. Crois-tu que tu as suffisamment la chance de parler français dans tes cours?

6. Quand tu parles français, est-ce que tes mots t'arrivent en français ou en anglais?

7. Est-ce que c'était la même chose au début de l'année?

8. Pourquoi d'après toi c'est plus facile maintenant?

Annexe 3

Questions des élèves sans les corrections

1. Que pense tu qui passe quand tu mourir?
2. Si tu pouvait changer ton corps avec quell qu'un qui vas-tu le changer avec? Queceque tu vas fait?
3. Comment décrirerait-tu des couleurs à un € ami€ aveugle?
4. Quel pays veut-tu être le président de?
5. Si tu pouvais parler à une personne décédé à qui tu parlais-tu?
6. Si tu étais président du monde pour un jour qu'est-ceque tu fera?
7. Si tu pourrais volé, ou est ce que tu aller?
8. Si tu avais la chance à demander une seule question aux Dieu, qu'est-ce que tu demandrais?
9. Si vous pouvez aoir une autre jour avec un membre de famille décédé, qu'est-ce que tu ferais?
10. Si tu pouvai ètre une seul hero supèr, quel serrai-tu?
11. Quel pouvoir voudrais tu avoir?

Annexe 4

Banque de questions

1. Si tu avais 100,00$ à dépenser, comment les dépenserais-tu?
2. Qui a été ton professeur préféré et pourquoi?
3. Si tu avais un avion, qui amènerais-tu, où irais-tu et pourquoi?
4. Si tu avais la chance de parler à Dieu, que lui dirais-tu?
5. Raconte ton livre préféré.
6. Qu'est-ce qui te fais peur? Décris-le et dis pourquoi
7. Si tu devenais premier ministre, que ferais-tu pour améliorer ton pays?
8. Si tu avais un million de dollars, que ferais-tu avec cet argent?
9. Vous avez un ou une amie aveugle et vous devez lui expliquer la couleur bleu du ciel, comment lui expliquerais-tu?
10. Comment te sentirais-tu si tu avais un jumeau?
11. Si tu avais à choisir pour être une célébrité, qui choisirais-tu être et pourquoi?
12. De quoi est-ce que les Canadiens devraient être fiers?
13. Décris la maison que tu construirais.
14. Si tu gagnais un voyage n'importe où dans le monde, ou irais-tu et pourquoi?
15. Que ferais-tu si c'était ta dernière journée à vivre?
16. Que ferais-tu si tu avais le pouvoir d'être invisible?
17. Si tu avais à faire trois vœux, lesquels ferais-tu et pourquoi?
18. Quel a été le moment le plus épeurant que tu as vécu jusqu'à ce jour? Raconte cette peur.
19. Si tu étais un archéologue dans deux cents ans, que crois-tu que les humains auraient laissé de leur mode de vie dans les années 2000?
20. Si tu avais à changer une chose sur ton corps, que changerais-tu? Comment le changerais-tu et pourquoi?
21. Selon toi, quel serait la meilleure façon de mourir et pourquoi?
22. Si tu pouvais interviewer une personne célèbre, qui choisirais-tu, pourquoi et que voudrais-tu savoir d'elle?

23. Si tu pouvais changer 3 choses dans le monde, que changerais-tu et pourquoi?
24. Si tu pouvais te changer en animal, quel animal serais-tu et que ferais-tu de plus que lui?
25. Quels gestes quotidiens poses-tu dans ton environnement pour réduire la pollution et que pourrais-tu faire de plus?
26. Lorsque les grands glaciers du nord auront tous fondus, comment les peuplades autochtones survivront-elles?
27. Si tu devenais président d'un pays pour seulement une journée, quel pays choisirais-tu et que ferais-tu pour ce peuple?
28. Si tu pouvais être un héro, qui serais-tu, quelle cause défendrais-tu?
29. Quel serait ton pays préféré pour passer des vacances de rêves?
30. Pourquoi crois-tu que Dieu a créé le monde?
31. Quels sont tes plus grandes qualités?
32. Quel est ton histoire la plus embarrassante?
33. Si tu découvrais une nouvelle île, comment la nommerais-tu? Quelles sortes d'animaux est-ce que tu pourrais y découvrir?
34. Si tu avais la chance de faire un voyage dans le temps, quelle époque choisirais-tu, quel personnage serais-tu et pourquoi?
35. Si tu pouvais réaliser un rêve pour toute ta famille, quel rêve réaliserais-tu?
36. Si tu choisissais de marcher 100 km pour une cause, pour quelle cause marcherais-tu? Pourquoi?
37. Si tu avais la chance d'être la personne la plus puissante du monde, que ferais-tu?
38. Ou irais-tu si tu pouvais voler? Et pourquoi?
39. Quel a été le moment le plus heureux dans ta vie?
40. Si on t'abandonnait sur une île déserte qu'apporterais-tu avec toi (10 choses) et pourquoi?
41. Tu as le choix de prendre 5 objets qui viennent de partout dans le monde, lesquels choisirais-tu?
42. Tu as le choix de visiter 3 personnes (vivantes ou mortes), qui choisirais-tu de visiter et pourquoi?

Références bibliographiques

Atkinson, D. (2002). Towards a Sociocognitive Approach to Second Language Acquisition. *The Modern Language Journal. 86, 528-534.*

Alberta Education (2000). *Programme d'études par année scolaire : Français langue seconde — immersion*. Alberta Education : Direction de l'éducation française.

Chura, H. (2008). *If It's Tuesday, It Must Be Spanish*. New York Times. Accédé 03/03/09 à http://www.nytimes.com/2008/02/02/business/yourmoney/02money.html?pagewanted=print.

Coghlan, V. et Thériault, J. Y. (2002). *L'apprentissage du français en milieu minoritaire : Une revue documentaire.* Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités (CIRCEM) : Université d'Ottawa.

Conseil canadien sur l'apprentissage (2007). *L'enseignement en immersion française au Canada*. Carnet du savoir, 17 mai 2007. Accédé 03/03/09 à http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/LessonsInLearning/LinL20070517_French_Immersion_programs.htm

Cummins, J. (2001). Bilingual Education: What does the research say? Dans: *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society.* (Chapter 5 : pp. 97-116). Los Angeles: California Association for Bilingual Education.

De Saint-Exupéry, A. (1997). *Le Petit Prince*. Québec, Canada : Coffragants.

Dornyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal, 78*(3), 273-284.

Dossier : Coup d'œil sur l'immersion tardive. *Journal de l'Immersion*, 28(2), Printemps 2006, 8-19.

Doyon, P. (2000). Shyness in the Japanese EFL class: Why it is a problem, what it is, what causes it, and what to do about it. *The Language Teacher,* (January).

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. and Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal, 70* (2), 125-132.

Jean-Bundgaard, G. (2007). La perception des enseignants et des administrateurs au sujet de l'immersion. Journal de l'Immersion Journal, Vol. 29 (2), été 2007, 51-52.

Lapkin, S, Swain, M. et Argue, V. (1983). *French Immersion: The Trial Balloon That Flew*. Toronto : OISE Press.

Lickona, T. (2004). *Character Matters: How to Help our Children Develop Good Judgment, Integrity, and Other Essential Virtues*. New York (NY) : Simon & Schuster.

MacIntyre, P. D. (2007). Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as volitional process. *The Modern Language Journal, 91*(4), 564-576.

Mandin, L. (2007). *Devenir Bilingue : Langue, culture et identité en immersion française* — Protocole de l'Ouest et du Nord Canadiens (PONC). Campus St-Jean : Université de l'Alberta.

Mayer, R. et Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux.* Montréal : Gaëtan Morin éditeur (citation tirée du chapitre 2 : « La recherche-action »; version électronique accédée 30/01/09 à http://www3.sympatico.ca/bervil/recherche_action.html

Nadeau, J.-B. (2006). The French Attraction. *L'Actualité*, 1er novembre 2006, en ligne : http://lactualite.com/

Omaggio Hadley, A. C. (2001). *Teaching Language in Context: Proficiency-Oriented Instruction*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.

Punchard, I. (2002). Improving Immersion Student Oral Proficiency by Fostering the Use of Extended Discourse. *The ACIE Newsletter.* Accédé 02/02/09 à http://www.carla.umn.edu/immersion/ACIE/vol6/Bridgev.6.n.1.pdf

Rivers, W. (1990). Les dix principes de l'apprentissage/enseignement interactif des langues. *Études de Linguistique Appliquée, 77 (Janvier – Mars 1990)*, 47-60.

Skogen, R. (2007). *Doing Time in Schools: A Gadamerian perspective on time.* Unpublished doctoral dissertation, University of Alberta

Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together [Electronic version]. *Modern Language Journal, 82*, 320-37.

Tarone, E. & Swain, M. (1995). A sociolinguistic perspective on second-language use in immersion classrooms [Electronic version]. *The Modern Language Journal, 79,* 166-178.

Tifache, R. (2006). *Les secrets de la mémoire ou la conquête du vocabulaire et des actes de parole*. Accédé le 08/02/09 à http://www.edufle.net/Les-secrets-de-la-memoire-ou-la#nb4.

Voltaire, cité à http://fr.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9moire (accédé 02/10/09)

University of Alberta

La réticence communicative à l'élémentaire en immersion

Par

Anne Ferré

Activité de synthèse soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research en vue de l'obtention du diplôme de

Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Automne, 2009

University of Alberta

Abstract

The purpose of this study is to explore the communicative reticence of immersion students at the elementary level. Most of the research done to date has focussed on college and university students' experiences with regards to communicative reticence in a second language. This study explores the experiences of the reticent elementary student in French Immersion. The data was collected via three techniques: classroom observations, analysis of drawings the children created related to communication and through conversations that arose while playing an adapted version of Dr. Kirova's (2003) board game, *the International Communication Board Game: How do they feel?* The conversations that ensued were transcribed and analysed in order to gain a better understanding of the French immersion student's reality when speaking in his/her second language.

Résumé

Le but de ce projet est d'explorer l'expérience vécue des élèves réticents en immersion au niveau élémentaire lors des activités orales. Puisque la recherche au sujet de la réticence communicative en langue seconde a été faite surtout chez les étudiants au niveau collégial et universitaire, cette étude tente d'explorer les facteurs qui affectent la participation orale chez les élèves à l'élémentaire. Trois techniques ont été utilisées pour faire la cueillette de données : l'observation dans la salle de classe, l'analyse de dessins reliés à la communication et l'analyse de conversations dans le cadre d'un jeu inspiré de Dr. Anna Kirova, the « Interpersonal Communication Board Game : How Do They Feel?» que l'on retrouve dans l'article "Accessing Children's Experiences of Loneliness through Conversations » (2003). Leurs réflexions et les conversations ont été enregistrées, transcrites et analysées afin de mieux comprendre la réalité de l'élève qui s'exprime dans sa langue seconde.

Dédicace

Je dédie cette recherche à ma fille Maria, qui est pour moi mon inspiration, ma joie et la lumière de ma vie.

Remerciements

J'aimerais remercier mon superviseur, Lucille Mandin, Ph. D., de son encouragement et de sa patience. Sa sensibilité envers « l'autre » m'a inspirée de poursuivre cette recherche.

J'aimerais remercier mes parents pour leur amour et leur soutien dans tout ce que j'ai entrepris dans ma vie, ma sœur, Lorraine pour sa patience et son aide à chaque étape de ma recherche, mes collègues qui m'ont encouragé de loin, les élèves qui ont participé à cette recherche ainsi que tous ceux à qui j'ai eu le privilège d'enseigner.

J'aimerais aussi remercier mon ami, Paul, pour son amitié et son encouragement tout au long de cette année. Sa passion pour l'enseignement de la langue française est une inspiration pour tous ceux qui ont le privilège de travailler avec lui.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction 1

Chapitre 1 Recension des écrits 4

Chapitre 2 Méthodologie et cueillette des données 12

Les modifications du jeu 12
La première rencontre 13
Observations dans la salle de classe 14
Les entretiens 14
Le déroulement du jeu 15
Les dessins 16
Descriptions des participants 17
Les limites de la recherche 18

Chapitre 3 Analyse des données 19

Les participants 19
Les participants prennent la parole 31
Les dessins qui parlent 44
Le vécu de l'élève à l'élémentaire, est-ce vraiment différent ? 50
Selon les participants 53

Conclusion et recommandations 56

Références 61

Annexe A Jeu adapté pour la communication en langue seconde 65
Annexe B Questions du jeu 66
Annexe C Modifications suggérées par les participants 70
Annexe D Comportements observables 74
Annexe E Activités et stratégies pour faciliter la communication en langue seconde 79

Les tableaux

Tableau I Les participants..18

Tableau II Couleurs associées aux émotions..70

Liste des tableaux

Tableau I Les participants..18

Tableau II Couleurs associées aux émotions 70

Introduction

« La libre communication des pensées et des opinions est un des droits les plus précieux de l'homme. »

Déclaration des droits de l'homme (Constitution du 3 sept. 1791), art. II.
Le Grand Robert

La communication orale a une place importante dans les classes de langue seconde, car c'est un des buts principaux du programme d'immersion française. Le niveau de compétence langagière orale des élèves est jugé selon le contenu de leur message et selon la qualité de la langue parlée. Les élèves en immersion doivent donc s'approprier des éléments spécifiques de la langue française afin d'arriver à s'exprimer avec aisance dans leur langue seconde. C'est un défi qui n'est pas évident pour tous les élèves.

Mon expérience d'enseignement en immersion se situe au niveau primaire. Depuis 24 ans, j'ai pu observer le comportement qui mène à la réussite des élèves dans le volet oral. Selon moi, ceux qui réussissent le mieux au niveau de la langue parlée démontrent beaucoup de confiance en eux-mêmes. Ils se sentent bien acceptés de leurs amis et ils n'hésitent pas à prendre des risques lorsqu'ils doivent s'exprimer dans leur langue seconde qui est loin d'être maîtrisée. Ces élèves permettent qu'on les corrige sans qu'ils se sentent visés et que leur désir de communiquer soit diminué. Habituellement, l'appui familial est très évident et soutenu tout le long de leur cheminement académique. Ces élèves semblent avoir des stratégies d'apprentissage en place qui les aident à comprendre et à analyser ce qu'ils entendent. Mais qu'en est-il pour les élèves qui hésitent à participer oralement dans la salle de classe?

Ces élèves participent rarement aux discussions de classe. Ils lèvent rarement la main pour partager une réponse ni pour poser des questions. Ils ne se portent pas volontaires lorsqu'on fait des jeux de rôles à moins d'être accompagnés d'amis avec qui ils se sentent très à l'aise. Quand ils essaient de parler ils semblent avoir du mal à trouver le vocabulaire. Ils ne projettent pas leur voix, ils ne veulent pas nous regarder, ils se tordent les mains et ils attendent toujours que les autres répondent pour eux. Ces élèves se sentent mal à l'aise quand ils doivent partager leurs connaissances ou leurs opinions oralement. Il y a quelque chose qui les empêche de parler et de réussir dans le programme d'immersion. Ce phénomène retient mon attention puisque les conséquences d'un tel comportement peuvent être négatives pour ces élèves. D'après mes observations, ceux qui ne réussissent pas à vaincre le défi ont tendance à quitter éventuellement le programme d'immersion française. Ceux qui restent et qui ne changent pas de comportement demeurent toujours dans les coulisses.

Le succès scolaire dépend en grande partie de l'habileté de pouvoir communiquer ses idées. Si l'élève reconnaît la force de ses compétences dans ce domaine, les chances de continuer et de réussir en immersion sont plus probables que celui qui ne se voit pas capable. Selon Foss et Reitzel (1988) « some second language learners may choose not to communicate in a situation because they judge their capabilities in the new language to be so poor that not communicating is perceived as more rewarding than doing so » (p.442).

Pour essayer de comprendre cette réticence communicative en langue seconde qui existe chez les élèves à l'élémentaire il faut d'abord aller voir ce que les chercheurs comprennent à ce sujet. Un survol de la littérature indique que les chercheurs ont fait des études surtout sur la participation orale des étudiants au secondaire et à l'université (voir, entre autres, Onwuegbuzie, Bailey, Daley, 1999; Montgomery et Spalding, 2005; Horwitz, Horwitz & Cope, J. A., 1986). Ils

ont identifié plusieurs raisons pour lesquelles ces étudiants ne s'expriment pas lors des discussions de classe. Comme aucune étude n'a été menée, semble-t-il, chez les élèves à l'élémentaire, la mienne tentera de combler cette lacune à partir des questions suivantes : Est-ce que les facteurs qui affectent la participation orale chez les étudiants secondaires et universitaires sont les mêmes pour les élèves au primaire? Est-ce que ces jeunes élèves sont conscients de ce qui les empêche de parler? Que pouvons-nous faire pour que ces élèves trouvent leur voie/voix?

Cette étude vise à explorer les facteurs qui inhibent la participation orale des jeunes enfants en immersion française ainsi qu'à identifier des stratégies ou des pratiques éducatives qui pourraient leur permettre de surmonter leur défi – celui de développer leur compétence communicative à l'oral et d'assurer leur épanouissement.

Chapitre 1

Recension des écrits

Pour comprendre la nature du problème de la réticence communicative chez les jeunes enfants, j'ai consulté le nouveau Petit Robert 2009 afin de définir les mots : réticence et communication. Le nouveau Petit Robert de la langue française 2009 définit la réticence comme « l'attitude ou témoignage de réserve, de doute, d'hésitation, dans les discours, le comportement. ➔difficulté, hésitation » La communication, selon le nouveau Petit robert, c'est « le fait de communiquer, d'être en relation avec (qqn, qqch.) Être en communication suivie avec un ami, un correspondant. ➔Correspondance, liaison, rapport. »

D'après ces définitions, la réticence communicative serait ce que l'on voit chez celui qui est réservé et qui hésite de parler ou d'échanger ses idées avec quelqu'un à cause de doutes. Qu'est-ce qui cause ces doutes ou cette hésitation chez un jeune élève qui apprend une langue seconde? La recherche soulève plusieurs facteurs interdépendants, tels que l'appréhension communicative, l'estime de soi, la gêne, l'atmosphère de la classe, l'anxiété langagière, l'attitude vers la langue seconde et la culture. Il importe de comprendre chaque facteur en lui-même pour pouvoir apprécier la complexité de l'ensemble qui influe sur la participation orale chez l'étudiant réticent.

L'appréhension communicative

Commençons d'abord avec l'appréhension communicative. Selon Horwitz, Horwitz,et Cope, (1986), les personnes qui souffrent de l'appréhension communicative ont peur de

communiquer avec les autres. Ils se sentent mal à l'aise dans des situations de communication, que ça soit en partenaire ou en petits groupes. Ils ont du mal à comprendre ce qui est dit et cela affecte comment ils interprètent le message et comment ils peuvent répondre au message reçu.

McCroskey (1984) nous offre une définition de l'appréhension communicative qui est très semblable à celle de Horwitz et al. Selon lui, l'appréhension communicative est l'anxiété associée à la communication réelle ou anticipée avec une ou plusieurs personnes. Ces personnes ont tendance à éviter la communication complètement ou à se retirer de la conversation aussi vite que possible (tel que cité par Oxford, R. L. 1999, p.64). Selon les chercheurs McCroskey, Booth-Butterfield et Payne (1989), les étudiants qui démontrent un niveau élevé d'appréhension communicative réussissent moins bien et ils ont tendance à abandonner leurs cours plus vite que les autres. De plus, ces étudiants essayent de passer inaperçus pour ne pas avoir besoin de participer plus qu'il ne faut.

L'estime de soi

D'après les recherches de Phillips, Smith et Modaff (2001), l'estime de soi, en corrélation avec d'autres facteurs tels que l'appréhension, la confiance, l'introversion et l'extroversion peut avoir un effet sur la participation orale. Les facteurs qui affectent l'estime de soi dans une situation d'apprentissage de langue seconde pourraient inclurent : la perception de l'étudiant de ses propres compétences langagières, l'évaluation réelle ou imaginée de ces compétences par ses paires et par l'enseignant et l'évaluation de sa personne ou son identité.

Selon Kleinman (1977), l'étudiant anxieux choisit différentes structures pour s'exprimer dans sa langue seconde que celui qui n'est pas anxieux. Steinberg et Horwitz (1986), remarquent que ces étudiants sont plus à l'aise de parler quand ils sont dans un environnement encourageant.

Horwitz et al. (1986) soulève que des étudiants de langue seconde qui cherchaient de l'assistance au 'Learning Skills Center' à l'Université du Texas se disent plus confortable avec des activités très structurées et quand les réponses sont prévisibles. Les activités moins structurées telles que des jeux d'improvisation ne les interpellent pas car ils n'ont pas la facilité de s'exprimer. Selon Horwitz (1984), ces élèves croient que s'ils ne peuvent pas s'exprimer sans faire d'erreurs, ils pensent qu'il vaut mieux ne rien dire (tel que cité par Horwitz et al.,1986, p.127). Ils ne veulent pas paraître incompétents devant leurs pairs et leur enseignant.

L'approche utilisée de l'enseignant dans sa correction d'erreurs peut affecter l'estime de soi de ces élèves. Si l'élève se fait corriger chaque fois qu'il parle, il se sent jugé par l'enseignant et par ses pairs. Brandl (1987), Horwitz et al. (1986) et Young (1990) disent que l'étudiant reconnaît la valeur de se faire corriger, mais il nous laisse savoir aussi qu'il n'aime pas ça lorsque l'enseignant le corrige d'une façon négative. Il n'aime pas faire des erreurs et paraître incompétent devant ses pairs (tel que cité par Onwuegbuzie et al. , 1999, p.220). L'élève, conscient de ce que les autres élèves pensent de lui, évitera la participation pour ne pas paraître incompétent.

L'élève qui apprend une langue seconde veut être capable de montrer ses connaissances non seulement de la langue cible mais aussi de ces connaissances en toutes choses. Ces habiletés font partie de son identité. Cohen et Norst (1989) remarque le lien qui existe entre les deux lorsqu'ils étudient les journaux d'adultes apprenant une langue seconde. Ils disent :

> The diaries also suggest that there is something fundamentally different about learning a language, compared to learning another skill or gaining other knowledge, namely, that language and self are so closely bound, if not identical, that an attack on one is an attack on the other. (p.2)

Le fait de ne pas pouvoir s'exprimer clairement comme il le pourrait dans sa langue première le décourage et l'empêche d'essayer.

La gêne

La gêne, telle que définie dans le nouveau Petit Robert (2009) est « l'impression désagréable que l'on éprouve devant qqn quand on se sent mal à l'aise. Confusion, embarras. 2. Trouble. « Il n'y a entre nous aucune contrainte, aucune gêne ». (Léautraud). *Éprouver de la gêne (cf. Perdre contenance*, ne pas savoir où se mettre *, être dans ses petits souliers*).*

La gêne est liée à l'anxiété et l'estime de soi. Zimbardo (1981) dit que les gens qui sont gênés ont peur d'être jugé par les autres. Ils ont peur de ne pas se faire accepter et ils vont éviter des gens et des situations où ils pourraient se faire remarquer soit pour leur apparence ou pour ce qu'ils font. En exprimant ses idées l'étudiant risque de se faire rejeter ou ridiculisé par ses paires d'abord parce que ses habiletés langagières ne sont pas fortes et deuxièmement parce que ce qu'il a à dire ne sera pas exacte, faute de sa compréhension limitée. Ce manque de confiance dans ses habiletés fait en sorte que la personne se sent gênée, car elle se voit moins capable que les autres.

L'anxiété langagière

L'anxiété, définie par Spielberger, (1983) comprend des sensations de tension, d'appréhension, de nervosité et d'inquiétude associées à l'excitation du système nerveux autonome (tel que cité par Horwitz, 2001). L'étudiant qui ne peut pas s'exprimer dans sa langue seconde parce qu'il ne la maîtrise pas suffisamment souffre de l'anxiété langagière. . Horwitz,

Horwitz et Cope (1986) définissent *Foreign Language anxiety* comme une anxiété qui évoque des émotions négatives vis-à vis l'apprentissage d'une langue seconde. Elle est spécifique à cette situation donc ces élèves ne seraient pas nécessairement anxieux quand ils jouent aux sports, quand ils dansent ou quand ils étudient les mathématiques.

Horwitz et al. (1986) ont créé un instrument de mesure, the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), qui indique que l'anxiété affecte la performance en langue seconde. Le test de mesure, « French class anxiety », utilisé par MacIntrye et Gardner (1989) confirme ceci en démontrant une corrélation négative entre l'anxiété langagière et l'apprentissage de vocabulaire. Les étudiants qui ne se souviennent pas du vocabulaire se sentent mal à l'aise ou anxieux quand ils doivent parler et cela peut les empêcher de vouloir communiquer dans la langue seconde. Selon Ely (1996), les étudiants qui sont anxieux évitent de répondre aux questions dans les discussions de classe et il participe moins dans les activités orales (tel que cité par Onwueguzie et al. ,1999).

MacIntyre (1995) affirme que les élèves anxieux performent moins bien parce que leurs efforts sont répartis entre l'activité qu'ils doivent faire et leurs sentiments d'anxiétés. Lorsqu'on leur pose une question ils deviennent distraits par le défi d'apprendre et leurs sentiments de vulnérabilité. Cela affecte ce qu'ils peuvent comprendre et retenir. Moins ils comprennent, plus ils se sentent incapables et plus ils deviennent anxieux. C'est un cycle vicieux.

Onwuegbuzie et al. (1999), soulève que l'anxiété langagière peut être causée par des attentes irréalistes. Donc, il faut prendre le temps de connaître ces élèves, de connaître leurs expériences scolaires et familiales. Les attentes des parents peuvent influencer la performance des jeunes étudiants. Ces étudiants veulent plaire à leurs parents et ils sont très sensibles aux réactions des gens qui sont importants dans leur vie. Si les attentes de réussite ne sont pas

réalisées, l'étudiant se voit incapable et il ne veut plus essayer. Alors, c'est important de discuter des attentes avec l'élève et les parents, de choisir des buts langagiers qui sont à la portée des élèves et qu'ils comprennent que d'apprendre une langue ça ne se fait pas du jour au lendemain.

L'atmosphère de la salle de classe

La participation orale d'un étudiant est affectée par les interactions qui ont lieu dans la salle de classe. Les stratégies d'enseignement utilisées peuvent causer de l'anxiété. Quand on demande à un élève de communiquer devant la classe avant qu'il se sente prêt, on risque d'augmenter son niveau d'anxiété (Aydin, 1999, tel que cité par Horwitz, 2001) et cela pourrait avoir un effet néfaste sur leur estime de soi. Selon Palacios (1998), la perception des élèves vis-à -vis l'appui de l'enseignant affecte le niveau d'anxiété. L'intérêt que l'enseignant démontre, le temps qu'il passe à lui parler et son amitié sont des aspects que l'étudiant apprécie beaucoup . La sincérité de l'enseignant se fait sentir par l'élève et son estime de soi est affectée en conséquence.

La relation entre les élèves est importante aussi. C'est à l'enseignant d'assurer que les étudiants développent un esprit porté sur le respect et le support mutuel. En parlant de buts langagiers plutôt que de résultats il établit un plan d'action qui peut être modifié aux besoins des élèves. En mettant l'accent sur l'activité qui se passe en classe et non pas sur la compétition, les élèves réticents se sentiront soutenus et moins anxieux (Palacios, 1998).

L'attitude envers la langue seconde

Les expériences vécues à l'extérieur de la salle de classe par rapport à la langue seconde peuvent affecter l'attitude de l'élève. Selon Foss et Reitzel, (1988), si l'élève a eu des succès

ou des échecs, ceux-ci peuvent affecter sa confiance, sa motivation et son désir de vouloir parler la langue. S'il n'aime pas la culture de la langue qu'il étudie il n'aura pas envie de parler la langue provenant de cette culture. Donc, ses réussites, les activités agréables auxquelles il participe, les gens qu'il rencontre et la façon dont la culture est présentée peuvent tous avoir un effet sur son attitude. La perception de l'élève concernant le contexte d'apprentissage peut affecter son désir de communiquer.

La culture

Finalement, il faut considérer la culture de l'élève même, car cela pourrait avoir un effet sur la participation orale. Selon TaKie Sugiyama Lebra (1976), la gêne chez les Japonais, est une façon de se protéger face à une situation d'évaluation. Mieux de ne rien dire que de faire des erreurs et être mal vu. Elle dit aussi que, dans le système scolaire, les élèves n'ont pas de voix. Ils se font dire quoi faire et quoi dire par leurs enseignants dès leur jeune enfance. Umemoto (2001) dit que dans la culture japonaise, les étudiants sont habitués à une participation passive, un comportement encouragé par le système d'éducation Japonais, donc, ces étudiants ne se sentiront pas à l'aise de participer aux discussions de classe. L'ambiguïté qui accompagne l'expression personnelle dans de telles situations n'est pas facilement tolérée par cette culture. Ces élèves sont plutôt habitués à imiter l'enseignant pour atteindre la précision langagière.

Je n'ai fait référence qu'à la culture japonaise, mais je suis consciente qu'il y ait sans doute d'autres cultures où la participation orale est affectée par les habitudes et les croyances des gens qui y proviennent. Il faut prendre le temps de se familiariser avec les cultures des enfants dans nos classes.

L'anxiété, l'estime de soi, la gêne, l'attitude, l'atmosphère de la classe et la culture sont donc parmi les facteurs soulevés dans la recherche auprès des étudiants collégiaux et universitaires. Ces facteurs pourraient être les mêmes chez les élèves au primaire ou à l'élémentaire. Il est donc opportun de poursuivre cette étude en invitant les jeunes élèves à partager leurs expériences en langue seconde.

La cueillette de données auprès des étudiants collégiaux et universitaires s'est faite par moyen d'interviews, de journaux et de tests d'anxiété. Ces étudiants sont capables d'exprimer ce qu'ils ressentent lorsqu'ils apprennent une langue seconde. Cependant, des étudiants au primaire ou à l'élémentaire qui ne communiquent pas avec aisance ne voudront peut-être pas répondre des questions directes à ce sujet. Écrire dans un journal serait une possibilité s'ils avaient le vocabulaire pour le faire. On pourrait les faire répondre à un test d'anxiété mais comme les réponses sont prédéterminées par le chercheur l'information serait plutôt limitée. Pour encourager une communication ouverte sans prédéterminer la direction de leurs réponses, j'ai décidé de m'inspirer du jeu créé par Dr. Anna Kirova, « How do they feel ? », lors de sa recherche sur les sentiments vécus des enfants qui se sentent seuls. La recherche de Perlman et Joshi (1989:63) et celle de Kagan, Hans, Markowitz et Lopez, (1982) lui ont fait comprendre qu'il fallait trouver un moyen de faire parler l'enfant sans qu'il se sente mal à l'aise. Kirova a donc invité l'enfant à contribuer au développement du jeu qu'elle était en train de créer. Elle espérait que l'enfant, ainsi valorisé, se sentirait moins jugé et qu'il serait plus porté à partager ses sentiments au sujet de la solitude sans que ces sentiments soient identifiés par elle (p.5).

Tout comme Dr. Kirova, j'espère créer un climat dans lequel l'étudiant se sentira à l'aise de s'exprimer. Le jeu de Dr. Kirova, que j'ai adapté pour les besoins de cette recherche, me semble être un bon point de départ pour la conversation qui suivra.

Chapitre 2

La méthodologie et la cueillette de donnée

J'ai choisi de faire une recherche qualitative, spécifiquement une étude de cas. Cette méthode m'a permis d'explorer ce qui pourrait être à la source de la réticence communicative chez certains élèves en immersion au niveau élémentaire en utilisant plus d'une source d'information. Trois techniques ont été utilisées pour faire la cueillette de données : l'observation dans la salle de classe, l'analyse de dessins reliés à la communication et l'analyse de conversations dans le cadre d'un jeu inspiré de Dr. Anna Kirova, the « Interpersonal Communication Board Game : How Do They Feel?» que l'on retrouve dans l'article "Accessing Children's Experiences of Loneliness through Conversations » (2003).

Les modifications du jeu

Lors d'un entretien avec Dr. Kirova, elle a partagé avec moi comment elle avait créé son jeu ainsi que le déroulement de celui-ci. Elle m'a fait plusieurs suggestions pour la modification du jeu que j'ai trouvé très utile. Ces modifications devaient se faire au niveau du vocabulaire, des situations décrites sur les cartes et les couleurs associées avec chaque émotion sur la planche.

D'abord, le vocabulaire qui se trouvait sur la planche devait être modifié (voir Annexe A). J'ai choisi des émotions qui avaient été soulevées dans des recherches faites auprès des étudiants de langue seconde au secondaire et à l'université. Suivant la recommandation de Dr. Kirova, j'ai testé la compréhension de ce vocabulaire avec des enfants qui auraient environ le même âge que mes participants. D'après leurs définitions et leurs descriptions de situations qui évoqueraient ces sentiments j'ai choisi le vocabulaire suivant: embarrassé, pas capable, confus, timide, capable et confiant.

Les cartes devaient aussi être modifiées afin de tenir compte des situations de communications en langue seconde. J'ai pu puiser de mes expériences en salle de classe pour décrire des situations qui leur seraient familières et qui auraient déjà fait parti de leurs vécus (voir Annexe B).

J'ai apporté peu de modifications à la planche utilisée pour le jeu, si ce n'est qu'elle a été reproduite à l'ordinateur (puisque la technologie me le permettait). J'ai gardé les quatre hexagones dans lesquels j'ai écrit les émotions. Seulement le centre de chaque hexagone était en couleur. Les émotions, mêmes, demeuraient blanches, car je voulais que les participants contribuent aux modifications du jeu en me proposant des couleurs pour chaque émotion. Comme Kirova (2003), je voulais que le participant se sente suffisamment à l'aise pour contribuer ses opinions et ses idées spontanément en tout temps, pendant l'entretien.

La première rencontre

Ayant reçu l'approbation du comité d'éthique du Campus Saint-Jean et du système scolaire, j'ai contacté le directeur de l'école dans laquelle je voulais faire mon étude. Je lui ai donné les détails de ma recherche. J'ai aussi partagé cette information avec les deux enseignantes des classes dans lesquelles je voulais faire l'étude. Ces enseignantes m'ont accordée du temps avec leurs élèves pendant lequel j'ai fait une courte présentation au sujet de ma recherche. À ce moment j'ai expliqué aux élèves que je m'intéressais à comprendre comment ils se sentaient lorsqu'ils parlaient leur langue seconde. Je leur ai expliqué que j'allais faire des observations dans leur classe afin d'identifier les participants de mon étude. Une fois déterminés, les participants seraient invités à partager leurs expériences lorsqu'ils parlaient français tout en jouant le jeu inspiré de Dr. Kirova. De plus, ils allaient me faire des dessins de deux situations de communication : une où ils étaient confiants et l'autre où ils étaient moins

confiants. Après cette courte présentation, je leur ai donné une lettre, destinée aux parents. Cette lettre contenait les détails de ma recherche ainsi qu'une invitation à leur enfant de faire partie de mon étude. J'ai indiqué que la participation de leur enfant était volontaire et qu'il pouvait se retirer de l'étude à tout moment.

Cette première rencontre fut une étape importante, car cela m'a permis de reprendre contacte avec ces élèves à qui j'avais déjà enseignés. J'ai voulu démontrer mon intérêt dans ce qu'ils avaient à me dire au sujet de leurs expériences lorsqu'ils communiquaient en français. J'ai vu, par le nombre de formulaires de consentement qui m'ont été rendus, que j'avais réussi.

Observations en salle de classe

Le lendemain de ma présentation initiale, j'ai fait les observations de classe. J'ai passé une demi-journée à observer et à circuler dans la classe afin de choisir les élèves que je voulais interviewer. J'ai pris quelques notes sur leur participation lors des activités orales et, en consultation avec l'enseignante, j'ai choisi les participants parmi ceux qui avaient remis leur formulaire de consentement.

Les entretiens

Au cours des quatre prochains jours, j'ai effectué 14 entretiens d'environ une heure et quinze minutes chacune. Ces entretiens ont eu lieu en français autant que possible. Par contre on passait du français à l'anglais quand il fallait donner des explications ou quand l'élève avait du mal à s'exprimer. Je leur ai expliqué que mon but n'était pas de juger la qualité de leur français parlé mais que je m'intéressais plutôt à ce qu'ils ressentaient lorsqu'ils le parlaient. Ils ont partagé ces sentiments lors du jeu de Dr. Kirova que j'avais modifié pour les besoins de ma recherche. Je leur ai laissé savoir que les modifications n'étaient pas complètes et que leurs

opinions sur le déroulement du jeu, les situations décrites sur les cartes et même les couleurs de la planche seraient de valeur pour moi.

L'entretien et le déroulement du jeu

J'ai eu accès à une petite salle de conférence et une salle de classe libre pour faire mes entretiens. Il était important d'avoir une espace tranquille qui permettait la réflexion et la discussion sans interruptions des autres élèves. L'élève devant moi, je lui ai demandé si je pouvais enregistrer la session afin de pouvoir transcrire et analyser l'information pour mon étude. J'ai expliqué comment fonctionne le jeu et que par la suite j'allais lui demander de me faire deux dessins qu'il m'allait interpréter.

Le déroulement du jeu

1. L'élève devait m'expliquer le sens de chaque émotion sur la planche soit en me donnant une définition ou une situation dans laquelle il pourrait ressentir cette émotion.

2. Nous avons lu les cartes à tour de rôles. (Des traductions ont été données quand c'était nécessaire.) (Voir Annexe B pour les questions du jeu.)

3. Après chaque lecture, soit l'élève ou moi-même, nous devions choisir une émotion qui pourrait être ressentie dans une telle situation. J'ai demandé aussi qu'il me dise pourquoi cette personne pourrait se sentir comme ça dans cette situation. Je l'ai rassuré que toutes réponses étaient acceptables.

4. Pour passer d'un hexagone à l'autre il fallait s'arrêter sur l'émotion sur laquelle il y avait une flèche noire. En attendant, on continuait à faire le tour dans cet hexagone jusqu'à ce

que cela se réalise. Ceci permettait de répondre à plusieurs questions à l'intérieur de chaque hexagone.

5. Pour encourager l'étudiant à partager davantage, je l'ai invité à exprimer ses opinions quand c'était mon tour de répondre une question. Il le faisait volontier.

6. Quand je voyais que l'élève se sentait à l'aise de partager ses opinions, je lui demandais de se mettre à la place de l'élève dans la question. L'élève partageait ce qu'il pouvait d'après ses expériences personnelles.

7. Pour terminer le jeu, il fallait s'arrêter sur l'émotion 'capable'.

8. À la fin du jeu, je lui demandais de me suggérer des couleurs qui correspondaient aux émotions sur la planche et la raison pour laquelle ces couleurs lui semblaient convenables.

9. Je lui demandais de me suggérer d'autres situations de communication qui évoqueraient les émotions sur la planche ou d'autres émotions que je n'avais pas inclues, faute d'espace dans l'hexagone.

Les dessins

Les dernières quinze minutes de l'entretien ont été réservées pour les dessins. L'élève devait me faire deux dessins. Le premier devait représenter une situation de communication où il se sentait à l'aise et le deuxième où il se sentait moins confortable. Par la suite je lui demandais de m'expliquer les situations qu'il avait dessinées ainsi que ce qu'il avait ressenti à ces moments.

Les participants

Cette étude a été faite avec des élèves au niveau élémentaire dans une école d'immersion à voie double. Cette école, qui se trouve dans un quartier de classe moyenne supérieure, se situe dans une grande ville d'une province anglophone dans l'Ouest Canada.

Les participants ont été identifiés suite à mes observations dans leur contexte scolaire et en consultation avec leur enseignante. Les étudiants m'étaient déjà familiers, car j'avais enseigné dans cette école pendant quelques années avant mon année sabbatique.

Mon intention au début c'était d'interviewer que trois à cinq élèves, mais vu leur âge et la brièveté de leurs réponses, j'ai décidé d'en interviewer plus pour être certaine d'avoir assez de données à analyser. Les élèves provenaient de la classe de 4e et de 5e année. Des trente-deux élèves possibles j'ai choisi d'en interviewer quatorze; dix de la quatrième année, dont sept filles et trois garçons et quatre de la cinquième, dont quatre filles et aucun garçon (Voir Tableau I).

Tableau I

Les participants

Niveau	Nombre d'élèves dans la classe	Filles interviewées	Garçons interviewés
4^{e}	27	7	3
5^{e}	19	4	0

Les étudiants que j'ai choisis pour faire mon étude font partie d'un échantillon non probabiliste (non aléatoire). Ils ne sont pas nécessairement représentatifs de tous les élèves en immersion. Même si ce fut un échantillonnage de volontaires, j'ai pu choisir parmi une variété d'élèves- forts, moyens et faibles au niveau de la participation et des habiletés académiques.

L'échantillon n'a pas été limité aux élèves réticents pour deux raisons : pour m'assurer d'avoir assez d'information à analyser et parce que cela me permettait de considérer plusieurs points de vue.

Les limites de la recherche

Les participants proviennent d'une seule école d'immersion à voie double donc ils ne sont pas nécessairement représentatifs de tous les élèves de la 4e et de la 5e année en immersion. La facilité d'expression en français a pu limiter l'élaboration des réponses chez les élèves réticents. Pour compenser cette faiblesse je les ai permis de parler anglais quand cela leur semblait nécessaire.

L'école que j'ai choisie est située dans un quartier de classe moyenne supérieure. Les élèves, pour la plupart, ont été élevés par des parents qui ont un niveau d'éducation plus élevé que la moyenne. Un enfant élevé dans un autre quartier de la ville ou dans une région rurale aurait peut-être eu de différentes expériences à partager.

Le style d'enseignement des enseignants pourrait avoir un effet sur la participation orale et l'attitude de l'élève envers ceci. Plus les élèves ont l'occasion de pratiquer leurs habiletés orales plus ils sont à l'aise.

Ma participation dans l'entretien a pu influencer les réponses des participants. Parfois, devant le silence, j'ai fourni le vocabulaire que le participant semblait chercher. Cet aide a pu influencer les réponses dans certain cas. Le participant s'est peut-être mis d'accord avec moi au lieu de s'efforcer de trouver le vocabulaire qui lui aurait permis de répondre autrement.

Chapitre 3

L'analyse des données

Dans ce chapitre, je tente d'exposer et de saisir ce que les élèves à l'élémentaire vivent lorsqu'ils communiquent dans leur langue seconde. Ceci se fera à partir de : (a) leurs réflexions faites pendant le jeu, (b) des discussions misant leurs expériences personnelles et (c) des interprétations qu'ils ont offertes de leurs dessins.

Afin de respecter l'anonymat des participants, ils seront identifiés de la façon suivante: E1, E2, E3 etc. et mes interventions seront identifiées par la lettre 'A'. Les dialogues ont été transcrits mot pour mot. Les erreurs de français faites par l'élève n'ont pas été corrigées. Cela permet de voir le niveau du français oral qui pourrait être un facteur qui influence la perception des situations sur les cartes ainsi de leurs expériences personnelles.

Le lecteur doit demeurer conscient du fait que les émotions qu'ils ont identifiées pendant le jeu ne sont pas nécessairement celles qu'ils auraient vécues s'ils avaient été dans la même situation. Il se peut, toutefois, que leurs expériences personnelles influencent leur interprétation de la situation. La deuxième et la troisième partie de l'analyse traitent de leurs expériences personnelles.

Quelques questions ont été utilisées plus d'une fois parce qu'elles ont suscité différentes réactions de la part des participants.

(a) Les participants réfléchissent en jouant

Le jeu, qui a fonctionné comme genre de brise-glace, a permis à l'élève de partager ses idées au sujet de la communication orale. Les participants ont identifié les émotions qui

pourraient être vécues dans les situations décrites dans le jeu. Ils devaient choisir parmi : la confusion, l'impuissance, l'embarras, la timidité, la capacité et la confiance. Quand ces émotions ne convenaient pas, ils en ont proposé d'autres. Leurs réflexions sont résumées et suivies d'extraits des entretiens. Les exemples qui ont été transcrites, illustrent les moments où chaque émotion pourrait être vécue. Les exemples ont été regroupés selon l'émotion évoquée.

La confusion

Les participants choisissaient « confus » quand l'élève en question ne comprenait pas le vocabulaire utilisé dans un texte ou dans une conversation. L'élève n'avait plus le choix de participer puisque il ne savait pas comment interpréter la situation.

La confusion a été identifiée aussi au moment où l'élève choisit de communiquer soit en français ou en anglais devant ses amis. Il est confus parce qu'il ne sait pas qui plaire, l'enseignant ou les amis. Selon le participant, l'élève qui choisit de parler français fera plaisir à son enseignant, mais en même temps il risque se faire marginaliser par ses amis qui sont moins motivés à apprendre la langue seconde.

10. Ted est en 3e année. Il sait très bien parler français. Ses amis ne parlent jamais français en classe. Quand l'enseignant lui pose une question sur son travail, Ted lui répond en anglais. Comment pensez-vous qu'il se sent?

A : *Ses amis ne parlent jamais français en classe.*
E : *Peut-être il veut…peut-être parce que ses amis ne parlent pas jamais (il) il pense que il ne doit ne parler pas jamais.*
A : *Alors quelle émotion est-ce qu'on pourrait choisir pour ça alors?*
E : *Peut-être 'confus' parce que il ne sait pas s'il doit parler en anglais ou pas en français.*
A : *S'il choisit de parler en français qu'est-ce qui pourrait arriver tu penses?*
E : *(Um) Peut-être (um) ses amis (um) ses amis va …comme peut-être si il choisit de parler en français sa enseignante va être heureux mais (pas) pas ses amis.*

Selon E1 et E7, l'élève, qui se trouve à être le seul de sa famille à étudier en français, pourrait hésiter de le parler. Il veut être comme les autres membres dans sa famille, donc il choisit de parler l'anglais. Ce que les participants identifient ici c'est la remise en question de l'identité de l'élève. Ils reconnaissent les liens puissants qui existent entre frères et sœurs et ils comprennent l'isolation ressentie lorsqu'un enfant ne fait pas comme les autres.

19. Jimmy va à une école d'immersion. Son frère et sa sœur sont dans la voie anglaise. Quand l'enseignant de Jimmy lui parle en français il répond toujours en anglais. Comment pensez-vous qu'il se sent?

E1 : *(um) Confus parce que (um) peut-être ses frères et ses sœurs va être confus et il est confus like he isn't sure which one to choose because he doesn't know if he should talk in french or in english because his brothers and sisters talk in English but he knows how to talk in French.*

E7 : *Maybe he feels a bit confused because like why was he put in that and all of his siblings or friends or whatever weren't and… maybe he thinks that he shouldn't be in French because his other siblings are not.*

L'impuissance

Le sentiment d'impuissance (pas capable) a été identifié chez l'élève lorsqu'il ne pouvait pas s'exprimer, faute de manque de compréhension, de préparation, de temps, d'opportunités et de confiance.

Les participants identifient ce *manque de compréhension* au niveau du vocabulaire et au niveau du concept. Selon eux, un élève qui connaît peu sur un sujet ne va pas vouloir ou pouvoir en discuter. Ils offrent quelques raisons pour ceci : l'élève ne s'y intéresse pas, l'élève ne connaît rien à ce sujet ou l'élève n'a pas le vocabulaire qu'il faut pour s'exprimer. Ils pensent que si un élève ne *peut* pas s'exprimer il ne *voudra* pas que les autres en soient témoins.

14. Les élèves doivent parler pendant une minute sans utiliser un mot en anglais. Paul doit piger le sujet de son discours et il doit en parler pendant une minute. Comment pensez-vous qu'il se sent?

E14 : *Il peut être confiant mais si c'est un sujet qu'il n'est pas bon à, il peut être (um) comme pas capable ou embarrassé.*
A : *Ok, entre les deux. Alors tu penses que quand on connaît bien le sujet c'est plus…*
E14 : *Facile de parler.*

Les participants reconnaissent que *le manque de préparation* peut nuire à l'expression orale. L'importance de faire ses devoirs, de lire amplement afin d'acquérir un vocabulaire précis et d'être organisé lors des présentations a été soulevé pendant la discussion des questions dans le jeu.

9. Chantal a fait une recherche sur les perroquets. Elle doit présenter sa recherche devant la classe. Elle a oublié ses papiers à la maison. Quand elle fait sa présentation elle a du mal à se souvenir des mots en français. Comment, pensez-vous, qu.elle se sent?

E7: *Pas capable.*
A: *Hmhm. Why do you think that might be?*
E7: *(um) Because she doesn't know them (le vocabulaire) and that might make her feel that she couldn't do it.*
A: *So she's not well prepared.*
E7: *Yeah.*
A: *She did do the work though but she can't…*
E7: *She forgot to bring it I guess.*

Le manque de temps pour comprendre et répondre a été identifié comme facteur qui affecte leur capacité de participer. Le participant semble comprendre la nécessité de pouvoir échanger ses idées avec un autre afin de vérifier sa compréhension. Dans l'exemple qui suit, il suggère que les élèves se font demander d'expliquer la solution d'un problème avant d'avoir eu suffisamment de temps pour bien comprendre et préparer leur réponse.

17. George et Ben travaillent ensemble pour résoudre des problèmes en mathématique. Ils discutent et décident comment ils devraient résoudre le problème. L'enseignant demande à George et Ben de venir expliquer leur réponse devant la classe. Comment pensez-vous qu'ils se sentent?

E13 : *Timide ou pas capable.*
A : *Pourquoi.*
E13 : *S'il n'a pas eu le temps de discuter.*
A : *Ok. Alors le temps est important. Le temps de tout finir?*
E13 : *Oui.*
A : *Ça donne confiance pour expliquer?*
E13 : *Oui.*

La peur d'être ridiculisé pourrait aussi avoir un effet sur la capacité de communiquer. Dans la question suivante, la confiance de l'élève a été démolie par sa sœur. Les participants pensent que l'élève, ainsi démoralisé, n'a plus la confiance qu'il faut pour parler en classe. Il préfère ne pas prendre le risque et choisit de ne rien dire. L'élève se sent impuissant devant cette crainte.

27. Quand Noah parle à la maison, sa grande sœur se moque toujours de lui. Quand c'est le temps de partager en classe, il ne dit rien. Comment pensez-vous qu'il se sent?

E6: *He doesn't say anything because probably he doesn't want them (his classmates) to do that (make fun of him) to him probably too or something*
A: *So he's afraid that they will do that to him as well? Is there anything here we could choose? Or is there a better word that we could add?*
E6: *(um)*
A: *How do you think he might feel here?*
E6: *I don't know if there is one there?*
A: *Is there another word that comes to mind?*
E6: *Well like....like not able to do it.*
A: *Pas capable alors?*

Les participants remarquent que *le manque de pratique* affecte la facilité de s'exprimer dans cette langue. Si l'élève parle que l'anglais avec sa famille et avec ses amis cela lui enlève des occasions pour pratiquer le français.

19. Jimmy va une école d'immersion. Son frère et sa sœur sont dans la voie anglaise. Quand l'enseignant de Jimmy lui parle en français il répond toujours en anglais. Comment pensez-vous qu'il se sent?

E9 : *Lonely et pas capable.*
A : *Pourquoi pas capable?*
E9 : *Parce qu'il parle toujours avec...probably toujours avec son frère et sa soeur en anglais et maintenant il doit parle en français.*
A : *Et puis lonely? Qu'est-ce que tu veux dire par lonely?*
E9 : *He's the only one dans sa famille. Son frère et sa soeur sont anglaises mais il est dans français et il se sent qu'il ne peut pas faire parce que....*

Les participants sont sensibles au fait que certains élèves ont plus d'opportunités de parler que d'autres. Parce qu'ils sont très enthousiastes et confiants ils se font remarqués plus que l'élève timide et donc ils se font choisir plus souvent les premiers. Ceux qui parlent en premier donnent les réponses et ils ne laissent plus rien à dire aux autres. Ils remarquent que l'élève qui n'est pas choisi aussi souvent que les autres se juge incapable dans les yeux de son enseignant alors il ne veut plus essayer de partager ses idées.

24. Cindy est 4e année. Il y a des enfants dans la classe qui parlent tout le temps. L'enseignant les choisi toujours les premiers. Cindy ne lève plus la main pour répondre aux questions. Comment pensez-vous qu'elle se sent?

E13 : *Elle ne se sent pas capable parce que elle (l'enseignante) toujours choisit les autres personnes qui parlent tous le temps...ou*
A : *Et c'est pour ça qu'elle ne lève plus la main?*
E13 : *Oui...ou timide parce que elle parle pas bon en français et tous les autres parlent beaucoup en français.*

A : *Alors tu penses qu'elle se compare aux autres?*
E13 : *Oui.*

11. L'amie de Marie aime beaucoup aller à l'école. Tous les matins il faut partager ce qu'on a fait la veille. Elle lève toujours la main avant les autres. Comment pensez-vous que Marie se sent?

E1 : *Peut-être ici (elle indique 'pas capable')?*
A : *Pourquoi est-ce que tu penses ça?*
E1 : *Parce que (Um) si l'amie de Marie lève toujours sa main avant les autres peut-être que Marie va penser qu'elle ne va pas avoir un tour (et) et après elle se sent pas capable.*
A : *Ok. Est-ce que c'est parce qu'elle ne peut pas partager ou est-ce que c'est parce qu'elle n'a pas la chance de partager?*
E1 : *Parce que elle n'a pas la chance.*

Ce que l'enseignant dit aux élèves affecte le choix de parler. Les participants sont conscients du fait que certains élèves reçoivent plus d'encouragement ou de compliments que d'autres. Ils décèlent que l'élève dans cet exemple manque de confiance car il se compare à celui qui reçoit souvent des accolades.

28. Patricia aime lire. L'enseignante lui pose souvent des questions et elle lui dit, 'excellente réponse'. Lana ne lit pas beaucoup parce que c'est difficile pour elle. Quand l'enseignant lui pose une question, elle dit qu'elle ne sait pas. Comment pensez-vous qu'elle se sent?

E1 : *(Elle indique pas capable)*
A : *Pas capable. Pourquoi?*
E1 : *Parce que (um) elle sent pas capable parce que (um) peut-être, quel est son nom again?*
A : *Patricia.*
E1 : *Patricia est plus mieux qu'elle et (um) elle toujours fait excellent et elle ne sait pas alors (um) peut-être elle ne se sent pas capable et ça c'est pourquoi elle dit (um) je ne sais pas.*
A : *Est-ce que des fois ce qu'un enseignant dit aux autres affecte les enfants tu penses?*
E1 : *Hmmhmm.*

A : *Si par exemple si l'enseignante dit « excellent » à Patricia est-ce que ça ça affecte la prochaine personne qui doit parler ou est-ce que ça affecte......?*

E : *Peut-être que comme si (um, um,um...) Lana, (um) peut-être Lana si comme Lana doit parler premièrement et elle ne sait pas...Peut-être ça va... Peut-être comme l'enseignante dit toujours à Patricia parce qu'elle a toujours fait « excellent ». Et peut-être les autres (um) va comme (um) pas confident ou pas capable parce que (um) l'enseignant toujours dit à Patricia.*

L'embarras

Selon les participants, un élève qui parle sa langue seconde peut se sentir embarrassé quand il ne peut pas s'exprimer aussi bien que les autres élèves. Le manque de vocabulaire ou de compréhension ainsi que la mauvaise utilisation de la langue (signalée par les corrections de l'enseignant) contribuent tous à cette perception de leurs habiletés.

13. L'enseignant corrige les élèves quand ils font des fautes quand ils parlent. Il faut toujours répéter après elle. Quand Daniel veut parler il ne peut pas se souvenir s'il doit dire « J'ai allé » ou « Je suis allé.... » Comment pensez-vous qu'il se sent?

E1 : *(Um)*

A : *Alors, l'enseignante corrige tout le temps...*

E1: *Peut-être (um) embarrassé...*

A : *Oui, pourquoi ?*

E1 : *Parce que si il fait un faute l'enseignante doit corriger avant tout la classe et peut-être il n'aime pas d'être corriger.*

A : *Peut-être...*

E1 : *Par l'enseignant.*

A : *Oui.*

Un élève qui ne se prépare pas davantage pour des présentations risque d'être embarrassé parce qu'il paraît incapable devant ses paires. Parfois l'activité même que l'élève doit faire peut le mettre dans cet état. Par exemple, si l'enseignant lui demande de partager sa fin de semaine,

l'élève ne voudra pas partager parce qu'il ne veut pas que les autres sachent ce qu'il a fait de peur qu'ils ne le trouvent intéressant.

1. Sue est en 2e année.. Son enseignante demande à toute la classe de partager ce qu'ils ont fait pendant la fin de semaine. Sue ne lève pas la main pour partager. Comment pensez-vous qu'elle se sent?

A : *(Um) Oui, bien pourquoi est-ce qu'elle pourrait être embarrassée? Tu as mentionné ça aussi.*
E1 : *Peut-être parce que s'il ne fait quelque chose qu'elle ne veut pas que les autres ....comme..like what if she doesn't want people to know what she did or what if she did something that other people don't like so she didn't want to share.*

Un élève qui choisit de parler anglais au lieu de français peut se sentir embarrassée pour plus d'une raison. Un participant suggère qu'un élève pourrait faire le choix de parler anglais, lorsqu'il est adressé en français devant ses amis, pour montrer qu'il veut faire partie du groupe. Cela peut arriver dans la classe comme à l'extérieur. Il peut aussi se sentir embarrassé à cause du choix de langue qu'il a fait. S'il choisit de parler l'anglais pour être comme ses amis il peut se sentir mal d'avoir fait ce choix devant sont enseignant surtout quand il sait très bien qu'il aurait pu/dû répondre en français.

25. Andy joue avec Martin qui aime beaucoup suivre les amis de son grand frère. Quand ils sont ensembles ils parlent toujours en anglais. Quand l'enseignant parle avec Andy devant Martin aux casiers il répond en anglais. Comment pensez-vous qu'il se sent?

A : *Pourquoi embarrassé?*
E7 : *A little bit embarrassing because maybe he thinks that his friend will be... I don't know kind of mad at him maybe a bit. I guess that would be embarrassing.*
A: *Is there another word that might fit there?*
E7: *(um) I'm not sure.*
A: *You're not sure...but there's an awkwardness there.*

E7: *Yeah 'cause he would feel like he should like say it in French but he doesn't really want to 'cause his friends are all there.*

10. Ted est en 3e année. Il sait très bien parler français. Ces amis ne parlent jamais français en classe. Quand l'enseignant lui pose une question sur son travail, Ted lui répond en anglais. Comment pensez-vous qu'il se sent?

E14 : *Embarrassé*
A : *Pourquoi?*
E14 : *Parce que (um) il est dans un classe de français et il répond en anglais mais il peut parler en français très bien.*
A : *Alors il est embarrassé parce qu'il a parlé en anglais ?*
E14 : *Oui.*
A : *Ou parce qu'il a parlé anglais puis il aurait dû parler en français ?*
E14 : *Oui.*
A : *Pourquoi est-ce qu'il n'a pas choisi de parler en français alors ? Il a le choix.*
E14 : *Peut-être c'est parce que il veut être comme les amis.*

La timidité

Cette émotion a été choisie surtout aux moments où les participants percevaient un manque de confiance chez l'élève. Il pourrait avoir peur d'être jugé pour la qualité et le contenu de ses énoncés. Il pourrait se sentir mal préparé ou pas prêt à répondre parce qu'il n'a pas eu assez de temps pour bien comprendre la question. Il se sentirait timide s'il devait faire des présentations devant un public. Les participants pensent que la timidité serait plus aigue devant un grand public que devant la classe, devant des étrangers que devant la famille et les amis. Pour certains, parler à une enseignante autre que la leur pourrait avoir cet effet aussi.

1. Sue est en 2e année. Son enseignante demande à toute la classe de partager ce qu'ils ont fait pendant la fin de semaine. Sue ne lève pas la main pour partager. Comment pensez-vous qu'elle se sent?

A : *Pourquoi est-ce qu'elle serait timide ?*

E3 : Parce que peut-être elle n'aime pas parler dans les grands audiences.
A : Ok. Puis devant sa classe c'est trop de personne ?
E3 : Hm hm peut-être.

20. C'est le concours oratoire. Tout le monde doit présenter un poème. Le gagnant va présenter son poème devant les parents dans le gymnase lors d'une présentation des beaux arts. Même si Katie se sent très à l'aise devant ses amis de classe elle fait exprès de ne pas présenter son poème afin de gagner. Comment pensez-vous qu'elle se sent?

E11 : Timide, parce qu'elle est devant tous les parents des autres élèves et peut-être leur enfant est plus bon en français qu'elle et elle ne veut pas que les parents pensent qu'elle n'est pas intélligent et les choses…
A : Alors elle a peur de se faire…
E11 : Exclu
A : Est-ce qu'il y a un autre mot ?
E11 : Manque de confiance …devant un grand groupe qu'elle ne sait pas. Elle est plus confortable avec ses amis parce que (um) ils sont ses amis et..
A : Ils vont être gentils?
E11 : et ils vont lui faire plus confiant.

Les exemples partagés jusqu'ici nous aident à reconnaître ce qui crée des émotions négatives chez les élèves lorsqu'ils doivent communiquer dans leur langue seconde. Mais, il est important de savoir ce qui les rend capable et confiant aussi. Les participants nous laissent savoir ce qui semble bien fonctionner pour les élèves dans le jeu.

La capacité

Selon les participants, un élève se sent capable de parler français s'il a une bonne compréhension du sujet et un bon vocabulaire. Ils savent que ces habiletés ne se développent pas sans efforts. La préparation qui comprend, la lecture, la pratique et les outils d'appui tels que des notes, des textes, des affiches, des photos jouent tous un rôle important.

17. George et Ben travaillent ensemble pour résoudre des problèmes en mathématique. Ils discutent et décident comment ils devraient résoudre le problème. L'enseignant demande à George et Ben de venir expliquer leur réponse devant la classe. Comment pensez-vous qu'ils se sentent?

E14 : *Un peu capable*
A : *Pourquoi est-ce qu'il se sentirait capable de parler français dans cette situation?*
E14 : *Si il est bon en mathématiques ça va être facile mais si il se pas bon il va être pas capable.*

5. Céline doit faire une présentation sur sa famille. Après l'école, Céline s'assoit à son bureau dans sa chambre et elle écrit quelques mots sur chaque personne. Elle décide de choisir quelques photos aussi pour montrer à la classe. Le lendemain, elle fait sa présentation en utilisant ses notes de temps en temps et en montrant ses photos. Comment pensez-vous qu'elle se sent?

E14 : *Capable et confiant.*
A : *Ok. Capable et confiant. Et pourquoi? Comment est-ce que cette activité lui donne confiance?*
E14 : *Confiant parce qu'elle a fait des notes et des photos donc il est plus facile pour elle. Et capable parce qu'elle a fait très bon. Elle pense qu'il y a un bon mark pour elle.*

La confiance

Les situations où les participants choisissaient « confiant » étaient très semblables à celles où ils avaient choisi « capable ». L'élève dans la situation de communication avait un bon vocabulaire, il avait une bonne compréhension du sujet et de la langue, il était bien préparé et il faisait l'effort de parler quand il pouvait. Ce qui le rend confiant plutôt que capable c'est l'effet de « l'autre » c'est-à-dire l'encouragement reçu de ses confrères de classe, de sa famille et de son enseignant. L'intérêt et le respect que ceux-ci démontrent selon les participants, aident l'élève à se sentir confiant dans une situation de communication.

8. La classe étudie des contes de fées. L'enseignante divise la classe en petits groupes qui doivent présenter un conte dans le style « Readers' Theatre ». Robert doit lire la partie d'un des trois petits cochons. Comment pensez-vous qu'il se sent?

E4 : *Je pense que il est capable ou il a confiance de être un des trois petits cochons.*
A : *Pourquoi est-ce qu'il se sentirait confiant ?*
E4 : *Parce que il… peut-être il veut ce (um) ce rôle des trois petits cochons.*
A : *Alors tu penses qu'il aime faire l'art dramatique? C'est ça ?*
E4 : *Oui.*
A : *Est-ce qu'il y a autre chose qui pourrait lui donner la confiance à part d'aimer le rôle.*
E4 : *Il peut être confiance parce que les amis peut penser il est très bien ou les parents peut penser il est très bien.*

Les réflexions des participants vis-à vis les questions du jeu démontraient leur capacité d'apprécier l'unicité des étudiants par rapport à chaque situation. Ils reconnaissaient que les émotions vécues dans ces situations ne seraient pas forcément pareilles pour tous les élèves de leur âge et donc ils se sont permis d'identifier plus d'une émotion pour inclure la réaction de différents élèves. Parfois les émotions se rapprochaient (ex. capable, confiant) et parfois elles démontraient les extrêmes possibles. (ex. timide, confiant). Tout dépendait, selon les participants, des élèves qui vivaient la situation.

(b) Les participants prennent la parole

Les participants, par l'entremise du jeu, ont partagé leur perspective au sujet de la réticence communicative chez l'élève qui apprend une langue seconde. En leur faisant parler

d'un autre élève j'espérais les mettre à l'aise pour qu'ils puissent éventuellement parler de leurs propres expériences.

Petit à petit, lorsqu'on jouait le jeu, les participants me laissaient savoir ce qu'ils ressentaient dans des situations semblables. À la fin de l'entretien, ils ont eu une autre occasion de partager leurs propres expériences vis-à vis la communication dans leur langue seconde. D'après ces conversations j'ai tenté d'identifier les facteurs qui affectaient leur participation. Dans les extraits qui suivent, je mets en évidence ceux qui ont été mentionné le plus souvent: le manque de compréhension, l'auditoire, la gérance de la classe, la préparation, le choix d'activités ou de sujet de discussion, le travail en équipe, la correction d'erreurs et l'influence des paires.

Le manque de compréhension

D'après leurs réflexions, leur participation orale est affectée par leur manque de compréhension. S'ils ne comprennent pas le texte qu'ils doivent lire, le sujet de discussion ou la question qui leur est posée, ils ne se sentent pas capable de participer.

A: *Is there anything that you find more difficult when you have to do it French, in your second language?*

**E2:* *Sometimes she just asks you specifically and like then you have to answer the question.*
A: *Right.*
**E2:* *But sometimes you're not exactly sure of the answer and you'd prefer that you just knew (like, like) like you'd hear the answer. So you like just kind of feel uncomfortable and that you're sure like you're going to make a mistake.*
A: *Ok. Are you worried about the content of your answer or more the form? And by that I mean are you worried that you don't know what the answer is or is it because you don't know the words to say it.*
**E2:* *Kind of a little bit of both.*

Certains participants que j'ai interviewés par contre avaient assez de confiance pour surmonter cette faiblesse. Une participante dit que même si elle ne comprend pas, elle tente de répondre la question et si elle ne réussit pas, elle n'hésite pas de poser des questions à son

enseignant. Un autre participant n'hésite pas de poser des questions, car tous les autres le font aussi. L'atmosphère de classe permet à ces élèves de prendre des risques, un élément important dans l'apprentissage d'une langue seconde.

A: *Let's say your teacher asked you a question about a story would you try and answer it or would you…*
**E6:* *I would try to answer it.*
A: *Would you tell the teacher you didn't understand?*
**E6:* *I would try and answer it first and if it didn't really make sense then I would sort of ask.*
A: *And it wouldn't bother you to ask?*
**E6:* *No.*

L'auditoire

La participation de quelques participants est affectée par l'auditoire. Certains n'ont pas la confiance de faire des présentations devant un grand public (ex. les parents et les autres élèves de l'école), d'autres se sentent nerveux devant les élèves de leur propre classe. Ils ont peur que les autres ne s'intéresseront pas à ce qu'ils ont à dire.

**E11 :* *Je n'aime pas présenter en grand groupe et je pense que je suis une personne nerveuse parler en grands groupes. Je n'aime pas quand les personnes juste regardent à moi et…*
A : *Alors tu n'aimes pas être là toute seule devant?*
**E11 :* *Non.*
A : *Alors un grand groupe pour toi c'est combien de personnes?*
**E11 :* *Notre classe c'est au milieu. C'est comme ci comme ça. Mais notre école c'est très…*
A : *Ça serait trop.*
**E11 :* *Ça serait trop pour moi.*
A : *Est-ce que tu pourrais parler au microphone le matin pour raconter la blague de la journée?*
**E11 :* *Je pourrais fait comme ça. Je pense que ça va être plus mieux parce que les personnes ne…*
A : *Ne te voient pas?*
**E11 :* *Ne voient pas.*
A : *Ok, ils entendent juste la voix. Ça serait plus facile?*
**E11 :* *Oui.*
A : *Alors tu pourrais parler à la radio?*
**E11 :* *Oui.*
**E11 :* *Parler en la classe, je suis timide que si je vais réussir et si les élèves vont être comme bored.*

A : Intéressé?
**E11 : Intéressé ou pas.*

L'âge de ceux dans l'auditoire peut avoir un effet sur la confiance. Une participante n'aime pas présenter devant les autres élèves de l'école quand les élèves en 6e, 7e, et 8e années sont présents. Les élèves de cet âge, parfois, manquent de politesse. Ils parlent et ils s'amusent entre eux pendant la présentation des autres élèves. Même si ce comportement se manifeste plutôt pour impressionner leur confrères de classe, les jeunes élèves à l'élémentaire ne le perçoivent pas ainsi. Ils sont mal à l'aise et encore une fois se questionnent au niveau de leurs habiletés et du message qu'ils essaient de livrer.

A : Quand c'est un gros auditoire c'est plus énervant pour toi?
**E7 : Oui et aussi les grands personnes.*
A : Et l'âge des personnes qui écoutent ça affecte aussi?
**E7: Yes 'cause they're kind of rambunctious.*
A: Let's say it was just parents.
**E7: Then that would be easier.*
A: That would be easier because you are worried about the older students.
**E7: Because they are kind of weird.*

Pour un autre participant c'est l'expertise en français de ceux qui l'écoutent qui le rend timide. Il a peur de se faire juger.

Heureusement, l'auditoire peut avoir un effet positif aussi. Présenter devant ses amis donne confiance selon un participant parce qu'ils sont là pour encourager et non pour juger. La réaction et l'encouragement positifs se voient sur le visage de ceux dans l'auditoire.

** E10 :Je me sens très confiante quand tout le monde m'écoute et je présente quelque chose. J'ai travaillé très fort et tout le monde m'écoute. Ils ne parlent pas. Ça veut dire qu'ils l'aiment. S'ils parlent ça veut dire qu'ils veulent parler plus qu'ils veulent m'entendre. Je vois qu'ils m'écoutent et j'aime présenter les choses.*

La gérance de la classe

La façon dont la classe est gérée peut affecter la participation des élèves. En donnant la parole à ceux qui sont très enthousiastes et qui ont beaucoup de confiance, on enlève la chance à ceux qui sont plus timides. Une participante remarque que les élèves qui parlent beaucoup se font choisir plus souvent les premiers, ce qui fait qu'il ne lui reste plus rien à dire. Une autre est découragée par le manque de respect et de considération des autres élèves. Elle observe que ces derniers n'hésitent pas à l'interrompre quand elle parle et elle ne se sent pas valorisée quand cela arrive.

A: Est-ce que ça arrive des fois en classe que c'est toujours les mêmes personnes qui parlent?
**E7 : Oui comme (nom d'un garçon dans sa classe) et (nom d'un autre garçon dans sa classe).*
A : Est-ce que tu penses que ça peut empêcher quelqu'un de parler en classe?
**E7 : Oui un peu. Peut-être, pas toujours.*
A: Peut-être des fois? Est-ce que ça t'arrives de ne pas parler parce qu'il y en a d'autres qui parlent tout le temps?
**E7 : Oui parce que tout le monde dit toutes les answers.*
A : Et puis alors tu n'as plus rien à dire?
**E7 : Oui.*

**E11: Je n'aime pas quand les autres personnes interrupt.*
A : Interrompe.
**E11 : Interrompe parce que like avec la bonne réponse quand il shout out parce que si je suis en train de parler. Et moi je sens comme je ne suis pas important ou spéciaux.*
A : Quand tu dis qu'ils interrompent, est-ce que ce sont les étudiants qui interrompent ou est-ce que c'est un enseignant qui interrompe?
**E11 : Quelques fois… pas aussi tant les enseignants mais quelques fois les étudiants, ce n'est pas mal mais un peu.*
A : Mais un peu.
**E11 : Parce que je me sens pas importante.*
A : ok.
**E11 : Et aussi il a … je n'aime pas quand Madame demande quelqu'un la question et il ne sait pas et les autres disent la réponse quand il est en train de penser. Alors tu n'as pas une chance de essayer.*
A : Alors tu veux avoir plus de temps de penser avant que les autres sautent dedans.
**E11 : Parce que quelque fois dans la classe quelqu'un pense et toutes les autres disent la réponse à haute voix et tu sens un peu pas capable de faire.*

Ils savent que c'est important de pratiquer la langue pour pouvoir s'exprimer avec confiance. Une participante s'exprime clairement là-dessus. Selon elle, l'enseignante devrait inviter l'élève réticent plus souvent à participer aux discussions. Ces occasions lui permettraient de développer ses habiletés langagières et sa confiance. Elle croit que, plus ils sont appelés à partager, plus ils vont vouloir le faire.

A: *So how do you think this situation could be change? What doing do you think should happen here?*
*E7: *I think the teacher should start picking the quieter people more often.*
A: *Do you think the quieter people would be ready to speak?*
*E7: *Maybe if they got used to it for awhile.*
A: *It takes a little while heh. They may not feel comfortable at first because they are used to everybody else doing it.*
*E7; *Yeah, because I think some of the quiet people know it, like the answers and stuff but they just don't want to say it.*
A: *And eventually they will?*
*E7: *Once they get used to talking, I think they will.*
A: *What helps them get used to talking do you think?*
*E7: *Talking! And doing it more often because I think if you just don't talk a lot you get used to doing that and you just sort of sit there and don't talk.*
A: *So the less you do the less you want to do?*
*E7: *Yeah.*

La fréquence de participation ne se limite pas au nombre de fois que l'on participe à une conversation. C'est aussi reliée au nombre d'activités orales qui sont planifiées par l'enseignant. Une des participantes trouve que les activités orales qu'ils font tous les lundis en classe l'ont aidé. Elle constate que l'année précédente ils n'avaient pas eu beaucoup d'occasions de parler, ce qui a contribué à sa nervosité la première fois qu'elle a présenté. Elle pense qu'elle s'est améliorée depuis le commencement de ces exercices. Le fait de les faire régulièrement semble lui faciliter la tâche.

E2: *And each week we get a subject and we have to do just like a tiny little thing. Like there's things like hang man or you do something about a book, like a book review…*

A: *Ok.*
**E2:* *In French. And it's just been getting easier and easier since we started.*
A: *Just because you're doing it a lot.*
**E2:* *Just because we're doing it and like everybody does it and everybody's made mistakes so you don't feel like as pressured. Cause like if you just do one and just three people make a mistake then they would feel really bad just because nobody else did [made mistakes].*

A : *The fact that you do "parleur précis" (speaking activities) every week, has that been helpful to you?*
E11: *Yeah, the first time I was very, very nervous and I stood up there and I started shaking cause we didn't do very much talking in class last year and I think I've improved since the first time we did it.*
A: *The fact that you do it often helps?*
E11: *Yeah, we do it every week.*

La préparation

Un autre facteur qui contribue à leur confiance, c'est la préparation. Ils reconnaissent l'importance de la lecture pour bien comprendre leur sujet. L'information qu'ils possèdent devient plus importante que la forme de leur message. Ils veulent participer en dépit de leurs habiletés langagières.

A : *Quand est-ce que tu te sens confiant quand tu parles en français?*
**E13 :* *Comme un book chat. Je peux vraiment faire ça.*
A : *C'est quoi un book chat?*
**E13 :* *Quand tu lire un livre et tu dois dire le titre et l'auteur et un passage de le livre.*
A : *Quand tu dis un passage, tu lis un passage? Ou tu parles à propos de ce passage?*
**E13 :* *Les deux.*
A : *Pourquoi est-ce que t'es sûr de réussir ça?*
**E13 :* *Parce que je comprends beaucoup lire et je comprends beaucoup de livres et qu'est-ce que je lis et ça m'aide à être confiant.*

Ils se sentent plus confiant lorsqu'ils ont des matériaux de soutien. (ex. notes, affiches, power point, etc.) Ces matériaux démontrent leur compréhension et l'effort qu'ils ont mis pour devenir « l'expert » sur leur sujet de présentation et ils sont utiles aux moments où ils ont un blanc de mémoire à cause de la nervosité.

A : Quand est-ce que tu te sens capable de parler en français?
**E13 : Si j'ai écrit dans un journal ou quelque chose j'ai capable de parler en avant de la classe.*
A : Alors le fait de l'écrire ça t'aide.
**E13 : Oui.*

Le choix d'activités

Avoir le choix est important, que ça soit au niveau de l'activité ou au niveau du sujet qu'ils doivent présenter. Si l'élève peut choisir une activité qui est à sa portée ou s'il peut parler d'un sujet qu'il connaît bien ou qui l'intéresse, il participera avec plus de confiance.

A : Est-ce qu'il y a des activités parmi ceux que vous faites où tu te sens capable?
**E1: Je suis confiant quand j'aime mon sujet. Je suis plus confiant et capable parce que je sais plus à propos.*

E1 croit que c'est important que les élèves aient le droit de choisir leur rôle dans une pièce. Selon elle, si l'élève est content de son rôle il se sentira capable de le jouer.

A : Ok, ok. Alors quand tu parles de rôle est-ce que tu penses que c'est mieux si l'enfant choisi le rôle? (E1 indique oui.) Oui, c'est toujours mieux.
*E1 : Ça c'est ce qu'on fait dans notre classe.
A : Tu as le choix?
*E1: Oui.
A : Et ça c'est mieux.
*E1 : Oui, comme on va dans les groupes et après on décide dans les groupes.
A : Oh ok. Est-ce que des fois ça arrive que tu as un rôle que tu ne veux pas?
*E1 : Non.
A : Non? Tout le monde est content à la fin.
*E1 : Parce qu'on a juste fait deux pièces et yeah…
A : C'était bien?
*E1 : Oui.
A : Ok. C'est bon.

Une autre participante me laisse comprendre l'importance d'offrir une variété d'activités orales. Les activités que nous proposons ne conviennent pas nécessairement à tous les élèves. Il

se peut que le niveau de difficulté ne soit pas approprié ou que le sujet ne les interpelle pas. Une participante se sent mal à l'aise quand elle doit parler d'elle-même. Elle préfère maintenir une certaine distance personnelle lorsqu'elle présente. Par contre, présenter la biographie de quelqu'un d'autre lui semble tout à fait acceptable. Peut-être, qu'avec le temps, elle pourra parler d'elle-même avec plus de confiance.

A: *Are there certain topics that you don't feel comfortable talking about in French?*
**E2:* *Not really any that I wouldn't also feel comfortable talking about in English.*
A: *So it's not really a question of language it's more…*
**E2:* *For questions that I'm uncomfortable with….*
A: *It would be the same.*
**E2:* *It would be the same in English and French.*
**E2:* *Like for some reason I don't like talking about myself.*
A: *Ok.*
**E2:* *For the moment it's not a great thing to be.*
A: *Well that's interesting though.*
**E2:* *I don't like talking about myself because when you're talking about yourself it's yourself so..*
A: *so it's like you're exposing yourself.*
**E2:* *It almost seems like you're bragging if you have to talk about like yourself. But like if you're talking, I'd rather do a biography rather than an autobiography because just a biography is just about somebody else's life and like it wouldn't seem like bragging. It would feel like you're showing somebody else.*
A: *Like you're highlighting somebody else. So you would feel more comfortable doing that?*
**E2:* *Than doing an autobiography.*
A: *That's interesting.*

Le travail en équipe

Plusieurs se sentent plus confiant lorsqu'ils présentent avec quelqu'un d'autre, surtout avec une personne avec qui ils s'entendent bien. Ça leur permet de discuter un concept et de pratiquer la réponse avant de la présenter devant la classe. Ils sont moins timides ou moins embarrassés de poser une question à leur partenaire s'ils ne comprennent pas. Lorsqu'ils

présentent devant la classe, ils peuvent compter sur les autres membres du groupe s'ils oublient un mot.

A: *Let's say you forgot a word what would you do?*
**E6:* *I would like maybe think in my head to see if I know and if I'm like in a group I would be like, " ok you guys, do you know what this is?"*
A: *You would ask for help right?*
A: *So that's kind of reassuring right?*
**E6:* *Yeah.*

A : *Est-ce que le fait d'être avec un partenaire ça affecte la participation?*
**E14 :* *Oui?*
A : *Pourquoi?*
**E14 :* *Si c'est une personne que tu aimes faire du travail avec tu peux être capable mais si c'est une personne qui fait mal à toi tu ne veux pas faire.*
A : *Alors si c'est un ami avec qui tu t'entends bien ça fait une différence.*

**E2:* *I like when we do group projects. That way we get to know everybody else. Like we know everybody but we get to know more about them like how they work. Just how they are.*
A: *Ok so when you're working together you enjoy the interaction part of it? Ok. Does it help you speak French or do you find it easier speaking French in this situation?*
**E2:* *Yeah. It makes it a bit easier to speak in a group like when you're outside you just feel like you don't have to so you don't bother and inside you feel pressured to, not really pressured but you know you have to.*
A: *You know it's an expectation.*
**E2:* *But then in the group it's like you should but there's not anyone who is keeping track positively.*
A: *Hmhm.*
**E2:* *So like if you know you should then you normally do. But if you don't know a word you don't have to run to the dictionary and just look it up. You can just say it in English and they'll know what you mean.*
A: *Ok. Do you find that sometimes your friend will come up with the word for you or not?*
**E2:* *Yes.*
A: *Or do you just kind of ignore and keep going?*
**E2:* *Normally if you have a definition like you give it to them but if you don't you just let it go.*
A: *Ok. So a small group setting is comfortable for you.*

La correction d'erreurs

La correction d'erreurs fait partie de l'apprentissage d'une langue. Les participants reconnaissent, que pour certains élèves, ça pourrait les intimider ou les embarrasser. Quand je leur ai demandé comment la correction les affectait, la plupart semblait l'accepter assez bien. Ils tentaient d'utiliser la correction pour éviter la même erreur dans l'avenir. Par contre, quelques conditions ont été soulevées par certain participants: que les corrections se fassent un à un, que l'enseignant corrige tous les élèves de la même façon et qu'ils ne soient pas obligés de répéter après l'enseignant devant les autres.

A : Alors tu penses qu'il y a des enfants qui ne vont pas parler à cause des corrections.
**E2 : Oui.*
A : Ok. Est-ce que des fois, toi, tu te sens comme ça ou est-ce que tu penses....
**E2 : Notre enseignante, elle attend qu'on dit la phrase.*
A : Oui.
**E2 : Puis elle nous dit mais elle nous dit pas en avant de la classe. Elle juste nous dit...*
A : Après?
**E2 : Oui.*
A : Ok. Plus tard.
**E2 : Oui.*
A : Et ça, tu trouves que c'est bien?
**E2 : Oui, parce que tu n'es pas embarrassé au milieu de la classe.*

A: Does it bother you when the teacher corrects you when you speak in French?
**E9: Sometimes, not really?*
A: Not really? Why?
**E9: Because I know I'm going to make mistakes sometimes in my life and if she makes the correction now I know the next time I can do it better.*
A: So you know it's to help you.
A: Does it bother you if she corrects you in front of the class.
**E9: Not really. She does it to everyone. They would do it to other people too.*
A: So as long as it's fair right.
**E9: Yeah.*

Quand E7 se fait corriger, elle préfère ne pas être obligée de répéter après l'enseignante. Elle trouve cela gênant. Elle aimerait mieux qu'on la corrige et que la leçon ou la conversation continue.

*E7:	*Maybe she could just correct it. She wouldn't have to make me repeat it.*
A:	*Do you think that's enough for you to remember the next time?*
*E7:	*Yeah probably.*
A:	*Without having to repeat it right then?*
*E7:	*Hmhm.*

L'influence des paires

Il y avait plusieurs questions dans le jeu au sujet de l'influence des paires sur l'utilisation du français comme langue de communication. Les participants voyaient la possibilité d'être influencé par ses paires pour le cas des élèves dans les questions mais ne se disaient pas influencés à ce niveau dans leur propre situation. La plupart des participants disaient qu'ils choisiraient de parler français si on leur posait une question en français. E7 n'hésiterait pas parce que les autres élèves répondent en français aussi. Pour elle, ça semblait tout à fait normal de répondre ainsi.

A:	*Do you answer in French?*
*E7:	*Yeah. Cause usually…everybody usually does that.*
A:	*In your classroom.*
*E7:	*Yeah. Except if they don't know it, then they don't.*
A:	*You sense that everybody tries their best?*
*E7:	*Yeah.*
A:	*Do you think it changes as the students get older?*
*E7:	*Maybe a little bit.*

A:	*Let's say you hung out with a group of friends who always spoke English and then someone came up to you and started talking to you in French how would you respond?*
*E9:	*I would probably respond in French. Well it depends where we were. Like if we were (um) like if they couldn't talk English we would probably talk French but if I didn't get it I would feel kind of embarrassed. I wouldn't get it even if I was in French.*
A:	*So you would choose to speak in English at that point?*
*E9:	*(um) I would maybe talk in French, I don't know.*

A: *It all depends on if you understood or not?*
**E9:* *Yeah.*

Un participant a avoué qu'il répondrait en anglais si quelqu'un à côté de lui ne comprenait pas le français. Pour lui c'était plutôt une question de politesse que de se faire accepter par son ami.

A : Est-ce que tu penses que les enfants ne parlent pas français à cause des amis?
**E13 : Des fois.*
A : Est-ce que tu peux me raconter une fois où cela pourrait arriver?
**E13 : Si un ami de l'anglais est à coté de toi et l'enseignante (um) demande quelque chose et tu dois répondre en français mais tu choisis de faire en anglais.*
A : Parce que ton ami ne comprend pas?
**E13 : Oui.*
A : Alors pour être poli envers l'autre, tu parles en anglais.
**E13 : Oui.*
A : Si ton ami parlait français qu'est-ce que tu penses que les enfants feraient ou qu'est-ce que toi tu ferais?
**E13 : Je pense que je vais (um) parle en français parce que il sait comment parler français aussi et il sait qu'est-ce que je dire.*
A : Il pourrait comprendre?
**E13 : Oui.*

Un autre choisirait l'anglais par nécessité et non à cause de ses paires. S'il parlait en français et il ne savait pas le mot, il substituerait le mot anglais pour pouvoir terminer ce qu'il avait à dire.

A : Est-ce que des fois tu choisis de parler français ou anglais à cause de tes amis?
**E14 : Non.*
A : Non? Alors si quelqu'un te parle en français tu vas parler....comment?
**E14 : Un peu français et un peu anglais.*
A : Pourquoi est-ce que tu mélanges?
**E14 : Je parle en anglais quand je ne sais pas comment dire le mot dans le français.*
A : Et quand tu peux...?
**E14 : Je parle en français.*

Seulement une participante avouait que c'était difficile de parler français dans les couloirs quand ses amis autour d'elle parlaient l'anglais.

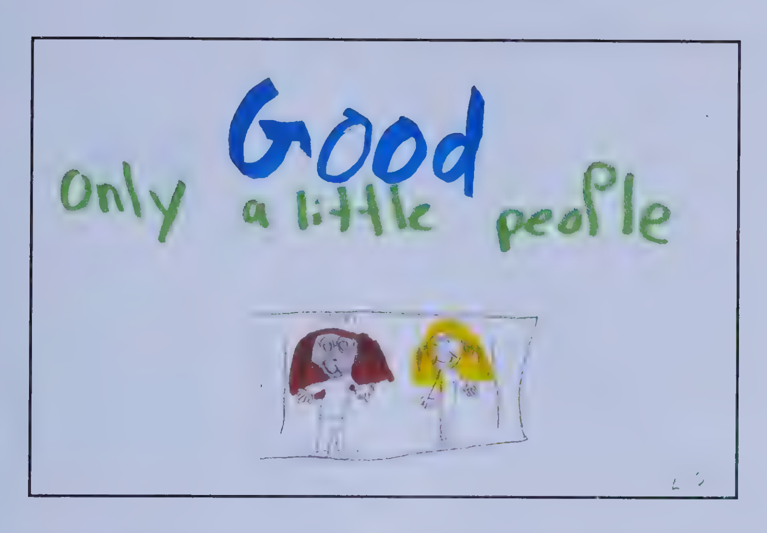
A : *Est-ce que tu choisis de parler français ou anglais à cause de tes amis.*
*E11 : *Pas vraiment mais si tous mes amis parlent en anglais tu veux parler l'anglais mais quelque fois on parle en français.*
A : *Entre vous?*
*E11 : *Entre nous.*
A : *Si tout le monde le fait tu le fais mais si tu es la seule est-ce que tu pourrais le faire?*
*E11 : *Je pourrais le faire mais je pense que c'est plus facile de faire comme tout le monde.*

(c) Les dessins qui parlent

Vers la fin des entretiens, j'ai invité les participants de me faire deux dessins; un où ils se sentaient confiants de parler en français et l'autre où ils se sentaient moins confiants. Cet exercice fut une tentative de rejoindre les participants qui étaient moins à l'aise de partager leurs expériences personnelles. Onze sur quatorze participants ont complété cette activité. Les trois autres participants ont partagé leurs expériences à l'orale. Les exemplaires sélectionnés appuient ce que ces participants ont partagé avec moi lors de l'entretien.

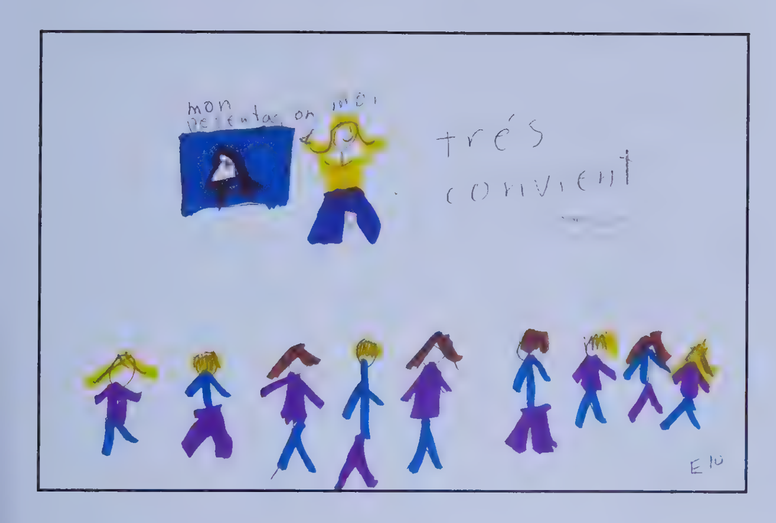
Situations confiantes

Les dessins qui représentaient une situation de confiance démontraient l'importance du soutien qui venait de l'auditoire. Pour certains participants le nombre de personnes qui écoutaient était important. Plus le groupe était petit, plus ils se sentaient à l'aise. Pour d'autre c'était la réaction de l'auditoire : l'attention accordée à celui qui parle est valorisant et encourageant.



(E12 est une étudiante qui parle très peu en classe. Quand elle parle on a du mal à l'entendre.)

E12: *I feel good when I'm with less people to talk with.*
A: *Who do you have in your picture?*
E12: *My mom and me.*
A: *Do you like speaking in French with your mom? (She nods yes.)*
A: *Does your mom understand French?*
A: *Why do you think it's better to speak with fewer people? What makes that easier?*
E12: *You have less people to talk about it.*
A: *If there are less people to talk about it it makes it….*
E12: *It makes it easier to do.*
A: *How is it easier? Could you explain that a bit more?*
E12: *When there are lots of people you don't really want to talk that much.*
A: *What is it about lots of people that stops you?*
E12: *You have to talk louder when there are more people.*



(E10 est une élève qui participe beaucoup aux discussions. Elle a beaucoup de confiance et elle aime présenter son travail devant les autres.)

E10 : *Je me sens très confiante quand tout le monde m'écoute je présente quelque chose. J'ai travaillé très fort et tout le monde m'écoute. Ils ne parlent pas ça veut dire qu'ils l'aiment. S'ils parlent ça veut dire qu'ils veulent parler plus qu'ils veulent m'entendre. Je vois qu'ils m'écoutent et j'aime présenter les choses.*

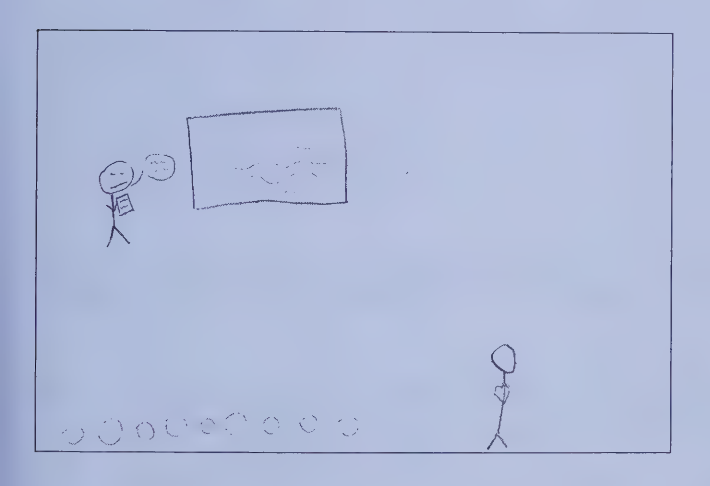
Le fait de bien connaître son sujet augmente la confiance de celui qui doit parler. En faisant de la recherche, l'élève amasse un répertoire de connaissances ainsi que le vocabulaire dont il a besoin pour pouvoir en parler.

(E3 n'a pas fait de dessins)

E 3: J'aime quand je dois présenter un projet ou quelque chose.
A : Pourquoi est-ce que tu apprécies ça ?
E 3: Parce que je peux exprimer beaucoup d'un livre ou d'une recherche que j'ai fait.
A : Ok. Alors tu as le vocabulaire.
E 3: Oui.
A : Précis.
E 3: Oui.
A; Et tu as des choses devant toi.
E 3: Oui.
A : C'est ça?
E 3: Oui et j'ai comme un poster ou un power point ou quelque chose comme ça.
A : Et ça c'est des points de repères.
E 3: Oui.

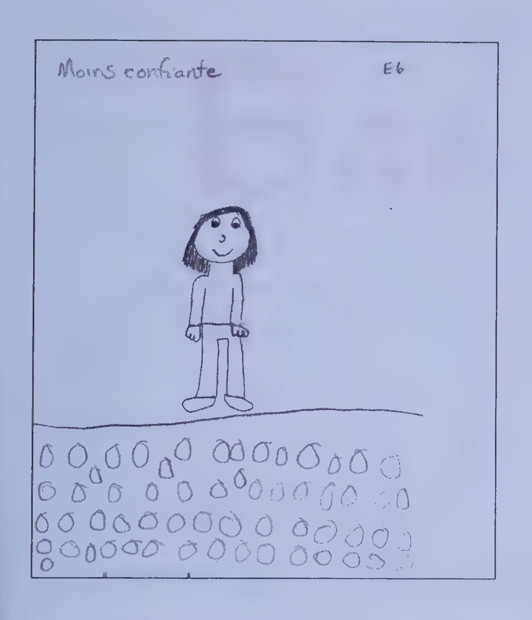
Situations moins confiantes

Il y avait une variété de situations dans lesquelles les participants se sentaient mal à l'aise de communiquer en français. En expliquant leurs dessins ils m'ont fait comprendre que le manque de compréhension, le manque de vocabulaire, l'auditoire et la peur de faire une erreur devant leurs paires affectaient leur niveau de confiance.



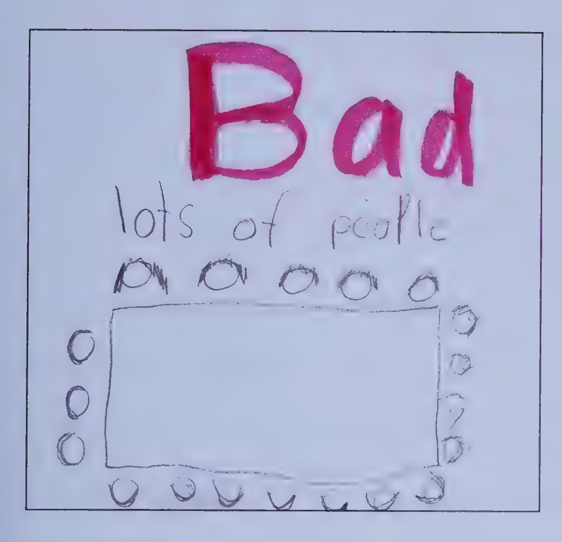
(E4 est une étudiante très respectueuse. Elle s'exprime avec confiance surtout en mathématiques autrement elle a tendance à laisser les autres parler.)

A : *Et qu'est-ce que tu fais ?*
E : *Je présente.*
A : *Et là tu te sens comment ?*
E : *Comme un peu pas confiante et un peu confiante aussi.*
A : *Pourquoi est-ce que tu te sens moins confiante ?*
E : *Parce que je n'ai pas du (um um um du ah) « support ».*



(E6 est une élève qui est très souriante avec un très bon sens d'humour mais cela ne l'empêche pas de se sentir moins confiante de temps en temps.

E6: *This first drawing is like doing a speech in front of the school. I'm not that confident about doing that because if I mess up lines like I don't really want to do that. So I would feel sort of not that confident.*
A: *So do you think that if you spoke more often in French in front of a larger public it would get easier?*
E6: *Yeah.*
A: *But the first time it might be difficult?*
E6: *Yeah.*
A: *What would make that an easier experience for you?*
E6: *In front of the people?*
A: *Hmhm.*
E6: *Maybe it would be easier if like I had like a little like the recipe cards, the words on recipe cards. If I'm just standing there having to say it by heart, like memorize by heart, I would probably like be really scared to do it.*
A: *So you might forget.*
E6: *Yeah.*



(E12 préfère travailler avec un partenaire qu'elle connaît bien. Elle n'aime pas parler fort.)

E12: *When there are lots of people you don't really want to talk that much.*
A: *What is it about lots of people that stops you?*
E12: *You have to talk louder when there are more people.*
A: *So projecting your voice, or talking loud is something you don't like?*
E12: *(Elle fait signe que oui.)*
A: *Is there anything else about lots of people this makes you feel uncomfortable? Other than having to speak louder?*
E12: *(She fait signe que non.)*
A: *No? So it's volume for you, having to speak louder. Do you ever speak louder at home? Are there activities where you feel comfortable speaking louder?*
E12: *(Elle fait signe que oui.)*
A: *Like what?*
E12: *When you speak really quiet and you just… (J'ai du mal à l'entendre.)*
A: *Are there certain activities that make you speak louder?*
E12: *(Elle fait signe que non.)*
A: *Never, never, never?*
E12: *Only when my grandma can't hear that well.*
A: *Ok. So there you have to right?*
A: *So this is grandma who? Grandma (nom de famille de sa grand-mère)?*
E12: *My great grandma.*
A: *So you have to speak up. And can she hear you then?*
E12: *(Elle fait signe que oui.)*
A: *Good. She must be really happy to hear you too?*
E12: *(Elle fait signe que oui.)*

Les trois techniques utilisées dans ma recherche, (le jeu, les discussions et les interprétations de dessins), ont mis au jour les émotions ressenties par ces élèves lorsqu'ils communiquent dans leur langue seconde ainsi que les facteurs contribuant à ce phénomène. La confusion, l'impuissance, l'embarras, la timidité, la capacité et la confiance ainsi que le manque de confiance, le rejet, le découragement et la pression (des émotions ajoutées par les participants - voir Annexe C) font partie de leur réalité lorsqu'ils essaient de s'exprimer dans leur langue seconde. Les facteurs qui comprennent : le manque de compréhension, l'auditoire, la gérance de la classe, la préparation, le choix d'activités ou le sujet de discussion, le travail en équipe, la correction d'erreurs et l'influence des paires sont les éléments qui doivent être considérés afin d'améliorer l'expérience communicative pour ces jeunes élèves.

Il me semble qu'en adressant les facteurs qui affectent la participation des élèves à l'élémentaire, nous pourrions altérer ce que l'on retrouve à ce sujet chez les étudiants universitaires. D'après la recherche qui a déjà été faite et celle que j'ai entreprise, il me semble que leurs réalités se ressemblent beaucoup à certain égards.

Le vécu de l'élève à l'élémentaire, est-ce vraiment différent?

La réticence communicative chez les élèves en immersion à l'élémentaire, est-ce pour les mêmes raisons que pour les étudiants au secondaire et à l'université ? J'ai découvert que certains de ces facteurs qui influencent ce comportement chez les plus grands apparaissent déjà chez les jeunes. Ces facteurs incluent : l'appréhension communicative, le manque de confiance, l'atmosphère de la classe, l'effet de la correction et la timidité. Deux facteurs, l'attitude envers la langue seconde et l'influence des paires semblaient avoir moins d'effet chez mes jeunes participants.

L'appréhension communicative est vécue chez les élèves à l'élémentaire lorsqu'ils doivent communiquer devant un grand publique, parfois même devant leur classe et leur enseignant ou avec un enseignant qu'ils connaissent moins bien. La peur de faire des erreurs, d'oublier le vocabulaire et simplement d'être vu par les autres pourrait les mettre mal à l'aise. Par contre, communiquer avec un petit groupe d'amis ou avec un partenaire ne semblaient pas les affecter. Certains participants préféraient communiquer de cette façon parce cela leur permettaient de vérifier leurs idées et de pratiquer ce qu'ils allaient dire avant de partager avec toute la classe.

L'estime de soi, identifié plutôt comme le manque de confiance dans le jeu, était un facteur puissant chez les jeunes élèves. Les participants attribuaient ce manque de confiance aux faibles habiletés langagières qui inclurent non seulement la compréhension mais la précision et la facilité d'expression. C'est possible que les étudiants à l'élémentaire démontrent déjà les signes d'anxiété langagière, décrit par Horwitz, Horwitz et Cope (1986) chez les étudiants universitaires.

L'atmosphère de classe, qui comprend les interactions entre l'enseignant et l'élève et entre les élèves mêmes, a été identifiée comme facteur important autant chez les jeunes que chez les grands. Les participants ont signalé l'importance de traitement équitable. Que chaque élève ait son mot à dire et qu'il ait le temps de formuler sa réponse avec le soutien nécessaire. Leurs réactions aux questions dans le jeu laissent savoir que ceux qui sont réticents pourrait l'être parce qu'ils n'ont pas souvent la chance de répondre aux questions. Si l'enseignant choisit plutôt ceux qui lèvent la main très vite cela donne l'impression que l'on ne croit pas dans leur capacité de répondre. Les élèves qui sont très enthousiastes ont tendance à répondre avant qu'on leur demande ce qui ne laisse aucune chance à ceux qui manquent de confiance.

L'atmosphère de la classe dépend aussi des valeurs que l'on enseigne aux élèves. Le respect pour l'effort et les idées des autres en est une qui aurait besoin d'être travaillée davantage. Les participants semblent penser que les élèves à l'élémentaire se sentent jugés par leur paires à cause de leur manque d'habiletés langagières et à cause de la qualité ou la justesse de leur réponse.

La correction d'erreurs semble être acceptée des participants comme une nécessité pour l'apprentissage d'une langue seconde. La façon que ça se fait par contre, leur est importante. Si tout le monde se fait corriger de la même façon l'élève ne semble pas être traumatisé. Quelques participants semblent mieux accepter la correction si l'enseignant prend le temps de leur expliquer l'erreur par après et un à un.

La timidité de l'élève, que l'on pourrait substituer ici avec la gêne, a été identifiée lorsque les participants observaient un manque de confiance chez l'étudiant. Les participants ont rapporté les mêmes raisons que Zimbardo (1981). Ils se sentent jugés pour leurs habiletés langagières et pour la justesse de leurs réponses. Ils ajoutent à ceci l'effet des parents des autres dans l'auditoire, le jugement des adultes avec qui ils parlent et l'influence de la famille ou la façon qu'ils ont été élevés. Le cercle qui influence la perception de soi d'un élève à l'élémentaire semble être plus large et plus varié que celui d'un étudiant à l'université. Cela pourrait-être attribué au fait qu'on demande à nos jeunes élèves de participer à une variété d'expériences auxquelles ils n'ont pas le choix de refuser (ex. les assemblées, le concours oratoire, les présentations de classe, les concerts et les soirées théâtrales, des échanges avec le personnel de l'école, etc.).

Il y a eu moins de ressemblances en ce qui concerne l'attitude envers la langue seconde. Foss et Reitzel (1988) mentionnent que les succès ou les faillites vécues par l'étudiant peuvent

avoir un effet sur son attitude envers la langue seconde. Les participants qui ont participé à ma recherche attribuaient leurs succès ou le manque de ce dernier plutôt à la préparation, à la lecture, à la compréhension et au matériel de soutien. Ils ne semblaient pas encore démontrer une attitude positive ou négative envers la langue à cause des expériences qu'ils auraient vécues. Une participante a mentionné que c'était simplement amusant d'apprendre une autre langue mais n'a pas relié cette déclaration à aucune expérience en particulier.

Là où l'attitude envers la langue commençait à ressembler à celle des étudiants secondaires et universitaires c'était lorsque les participants parlaient de la communication entre et devant les amis. Quoique la plupart des participants n'attribuât pas leur choix de langue à l'influence de leurs amis, ils ont pu identifier cette influence chez les étudiants dans les questions du jeu. Quand je leur ai posé des questions sur cet aspect dans leur vie personnelle, les participants de la quatrième année semblaient moins affectés que les participants en cinquième année.

Le dernier facteur, celui de la culture, n'a pas était identifié par mes participants. Selon eux, l'élève qui venait du Japon (question 12, Annexe B), par exemple, ne parlait pas beaucoup simplement parce qu'elle ne comprenait pas. Ils ne voyaient pas cette réticence comme une façon d'éviter une mauvaise évaluation, un comportement que l'on retrouve chez les Japonais (Doyon, 2000).

Selon les participants

Si on écoute attentivement, les participants nous disent ce dont ils ont besoin pour communiquer effectivement dans leur langue seconde. Quatre éléments ont été soulevés : la préparation, la pratique, la correction et le choix.

Ils savent que pour s'exprimer, ils doivent comprendre les concepts qu'on leur enseigne et ils doivent avoir le vocabulaire précis pour pouvoir en parler. Nous devons alors prendre le temps d'assurer cette compréhension en utilisant une variété de stratégies et nous devons leur fournir ou leur montrer comment acquérir le vocabulaire relié aux concepts.

Lorsqu'ils doivent faire des présentations, ils veulent se sentir équipés afin de pouvoir réussir cette tâche. En les guidant à travers chaque étape (recherche, notes, outils de présentations, répétitions, etc.) ils apprécieront l'effort requis pour assurer une performance de qualité.

Les participants ont mentionné, à plusieurs reprises, que le manque de pratique affecte leur désir de communiquer. Ces participants veulent contribuer leurs connaissances et leurs opinions. Ils nous demandent simplement de leur donner la chance de pouvoir le faire. En leur accordant plus de temps pour formuler leur réponse, en les choisissant avant ceux qui parlent tout le temps, en variant les situations de communications et en augmentant la fréquence des activités orales, nous facilitons la participations chez les élèves réticents.

Cette participation, ils comprennent bien, impliquera des commentaires constructifs de la part de l'enseignant, autrement dit la correction. Ils acceptent que cela fasse partie de l'apprentissage. Ils veulent, par contre, que la dignité de la personne demeure intacte. La correction, selon eux, devrait être accordée à tous les élèves équitablement et si nécessaire, pour certains cas, un à un. Nous pouvons comprendre par ces commentaires, que leur estime de soi est en jeu.

La fragilité de l'estime de soi chez les élèves réticents demande une approche variée et flexible. Les participants cherchent à se protéger tout en s'exprimant donc le choix d'activités qu'on leur propose devient très important. Ils veulent être capables de choisir parmi des activités

qui varient en difficulté et qui touchent à différents sujets. Ce choix leur permet de développer leurs habiletés de communication sans qu'ils se sentent dépassés et jugés.

La conclusion et les recommandations

Le but de ma recherche était de mieux comprendre l'expérience des élèves en immersion française lors des activités orales. Les observations, les dessins et les conversations qui ont eu lieu pendant le jeu m'ont permis d'avoir un aperçu de leur réalité d'apprenant.

Leurs réflexions démontrent qu'ils sont conscients du fait que la communication en langue seconde, que ce soit la leur ou celle de l'élève dans la question du jeu, dépend du niveau d'habiletés langagières, de l'appui reçu de l'enseignant, de leurs pairs et de la famille, des intérêts et des connaissances en général ainsi que des habitudes de travail bien développées.

Les émotions qu'ils ont identifiées ainsi que les facteurs qui influencent leur participation ressemblent beaucoup à ceux soulevés par les étudiants au niveau collégial et universitaire. Le fait que ces participants peuvent les identifier si tôt dans leur cheminement académique et que ces mêmes émotions et facteurs sont toujours signifiants pour l'étudiant à l'université indique qu'il y a du travail à faire dès que ces élèves entrent dans le programme d'immersion. Les participants de cette recherche se sont donc prononcés.

…à nous maintenant d'écouter et d'agir

J'ai écouté, j'ai noté et j'ai réfléchi. Voici ce que je propose. Selon moi, il y a cinq aspects qu'il faut travailler dans une classe d'immersion française: la fierté, l'empathie, le respect, l'autonomie et le soutien.

L'enseignant doit être enthousiaste et convaincu de son travail auprès de ses élèves. Cet enthousiasme, expression de sa fierté, pour la langue et pour son travail, doit être évident au niveau de son discours et de son approche envers l'enseignement pour que cela se sente chez les élèves et les inspire. Les échanges en français qui ont lieu entre l'enseignant et le reste du

personnel doivent servir d'exemple pour les élèves qui visent le bilinguisme. Le partage de textes qui répondent aux intérêts des élèves et qui démontrent la richesse et la beauté de la langue doivent être choisis afin de susciter le désir de communiquer. Les aspects culturels provenant de plusieurs coins dans le monde (le Canada, la France, Le Cameroun, etc.) devraient être explorés pour mieux apprécier la diversité qui contribue à l'évolution de la langue et de la personne qui l'apprend. Cette fierté doit être continuellement nourrie et confirmée par l'enseignant et tous ceux qui ont une place importante dans la vie de l'élève.

Tout comme la fierté, l'empathie et le respect envers l'autre sont à développer au tout début de l'année. Dans chaque salle de classe se trouve une variété d'étudiants qui ont leurs propres talents et faiblesses. Il est important que les élèves réticents comprennent qu'ils ne sont pas seuls à se sentir vulnérables et que leur enseignant et leurs camarades de classe sont là pour les encourager et non pour les juger. Ces valeurs peuvent être abordées à partir de jeux de rôles suivis de discussions qui visent les émotions et les conséquences qui en résultent. La conscientisation qui se fait pendant les premiers jours de l'année devrait mener à l'adoption de règles de comportements qui valorisent le respect et l'empathie envers l'autre. Le temps consacré au développement d'une ambiance positive est essentiel si nous voulons créer une espace où l'élève se sent à l'aise pour prendre des risques.

Une fois que l'ambiance positive est établie, l'enseignant peut se concentrer sur la langue et les matières qu'il doit transmettre aux élèves tout en développant chez eux une certaine autonomie. Les élèves doivent comprendre que l'apprentissage d'une langue demande un engagement personnel qui est possible lorsqu'ils ont les outils pour le faire. Donc, l'enseignant a une responsabilité de leur faire connaître des stratégies qui facilitent la tâche.

À mon avis, les stratégies qui importent sont celles qui permettent l'apprentissage et l'utilisation de vocabulaire, la compréhension de concepts et l'expression des idées. Lorsque l'enseignant présente un nouveau thème ou concept, il doit s'assurer que le vocabulaire requis pour le comprendre et pour en discuter ait été bien développé. Le choix de vocabulaire peut se faire à partir de plusieurs sources : des textes pertinents de fiction et non fictifs, des sites web, des affiches, des dépliants, des journaux, des chansons, etc. Des outils tels que des banques de mots, des listes affichées aux murs, des journaux personnels devraient être utilisés afin de faciliter la compréhension et l'utilisation de ce vocabulaire précis.

Pour approfondir leurs connaissances, l'enseignant devrait leur lire des textes reliés au sujet d'étude. Les élèves doivent être encouragés à lire davantage, de façon gratuite d'abord, mais aussi en notant ce qui leur semble intéressant et pertinent. Il est important de démontrer ce qu'est une lecture réfléchie pour que les élèves sachent quoi faire lorsqu'ils abordent leurs propres projets. Une fois qu'ils ont acquis assez d'information, ils doivent savoir comment faire une présentation de qualité. Le jeu de rôle peut être utilisé pour démontrer les éléments d'une bonne présentation. Les éléments à démontrer incluent : l'utilisation de la voix, le contact avec son auditoire, l'organisation de sa présentation et l'utilisation des matériaux visuels. Les élèves qui se sont bien préparés présenteront avec plus de confiance.

Les activités orales ne devraient pas se limiter aux présentations de recherche. Il faut créer des opportunités qui encouragent l'expression spontanée et l'échange d'idées, car ceci approfondit leur compréhension du concept tout en développant leurs habiletés de communication dans leur langue seconde. Des activités orales qui varient en difficulté, en forme et en thèmes doivent faire partie d'un programme langagier qui répond aux besoins des élèves. Celles-ci pourraient inclure des débats, des discussions à partir de textes de toutes sortes (articles

de journal, romans, ressources non fictives, etc.), des pièces de théâtre, Readers' Theatre, des chansons, des jeux, des interviews, etc. Quand cela est possible, l'élément de choix devrait être inclus, car cela permet à l'élève réticent de participer avec plus de confiance.

Finalement, les élèves doivent se sentir soutenus tout au long de leur apprentissage. Ce soutien doit venir de l'enseignant, des élèves dans la classe, de la communauté scolaire et de tous les membres de sa famille. L'enseignant peut démontrer ce soutien de plusieurs façons : en écoutant attentivement, en conversant avec les élèves dans la classe comme à l'extérieur, en corrigeant les élèves de façon respectueuse et en guidant les élèves lorsqu'ils éprouvent des difficultés. Les élèves de la classe doivent savoir apprécier et respecter celui qui parle. L'écoute attentive et le respect pour l'effort et les idées des autres doivent être encouragés. La direction de l'école doit créer une ambiance de fierté chez tous les élèves dans le programme d'immersion. Si ce programme se situe dans une école à voie double, l'exigence de respect pour le choix de l'autre devient essentielle pour que l'élève en immersion se sente appuyé et soutenu. La famille, qui est la source première de soutien, doit être encouragée et reconnue par l'enseignant. Les parents, comme les frères et sœurs de l'élève peuvent démontrer leur soutien en montrant de l'intérêt dans ce que l'élève est en train d'apprendre, en apprenant et en utilisant les mots qu'ils connaissent en français, en écoutant les présentations de recherche que l'élève prépare pour sa classe et en appréciant l'effort requis pour apprendre dans une langue seconde. Cette reconnaissance au sein de la famille contribue énormément à la confiance et à la fierté qui inspire un jeune apprenant.

Ces recommandations ne sont qu'un point de départ. Je crois que c'est en donnant la parole aux élèves régulièrement qu'on peut commencer à comprendre ce qui leur nuit et ce qui

les aide à devenir des interlocuteurs compétents et confiants. À nous d'écouter, de réfléchir et d'agir pour réaliser les buts du programme d'immersion en fonction de ces objectifs.

Références

Aydin, B. (1999). A study of the sources of foreign language classroom anxiety in speaking and writing classes. Unpublished doctoral dissertation, Anadolu University, Eskisehir, Turkey.

Brandl, K. (1987). Eclecticism in teaching communicative competence. Unpublished master's thesis, University of Texas.

Cohen, Y. et Norst, M. J. (1989). Fear, dependence and loss of self-esteem : affective barriers in second language learning among adults.*RELC Journal,20;61. Consulté le 26 juin, 2009.* http://rel.sagepub.com/cgi/content/abstract/20/2/61

Doyon, P. (2000). Shyness in the Japanese EFL class: why it is a problem, what it is, what causes it, and what to do about it. *The Language Teacher online,* January. Consulté le 3 juin, 2008. http://www.jalt-publications.org/tlt/articles/2000/01/doyon

Foss, K.A. et Reitzel, A.C. (1988). A relational model for managing second language anxiety. *Tesol Quarterly,* 22 (3), pp.437-454. Consulté le 20 novembre, 2008. http://www.jstor.org.login.ezproxy.library.ualberta.ca/stable/3587288?cookieSet=1

Horwitz, E. K. What ESL Students believe about language learning. Paper presented at the TESOL Annual Meeting, Houston, March 1984.

Horwitz,E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, *70* (2), 125 -132. Consulté le 19 février, 2008. http://www.jstor.org.login.ezproxy.library.ualberta.ca/stable/327317

Horwitz, E. K.(2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics,* 21, 112-126. doi:10.1017/S0267190501000071

Kirova, A, (2003). Accessing Children's Experiences of Loneliness through Conversations. *Field Methods*, Vol. 15, No. 1, 3-24. Consulté le 17 février, 2009. http://fmx.sagepub.com/cgi/content/abstract/15/1/3

Kleinmann, H. H. (1977). Avoidance behavior in adult second language learning. *Language*

learning, 27, p. 93-101. Consulté le 26 janvier, 2009. http://www3.interscience.wiley.com.login.ezproxy.library.ualberta.ca/cgi-bin/fulltext/119628014/PDFSTART

Le Grand Robert de la langue française. (date ?) *Version électronique.* Consulté le 15 janvier, 2009. http://gr.bvdep.com/version-1/gr.asp

Le nouveau Petit Robert de la langue française.(2009) *Version électronique.* Consulté le 15 janvier, 2009. http://pr2009.bvdep.com/version-1/pr1.asp

Lebra, T. (1976). Japanese patterns of behaviour. Honolulu: University of Hawaii Press.

MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect Second language learning? A Reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal, 79* (1), pp.90-99. Consulté le 13 novembre, 2008. http://www.jstor.org.login.ezproxy.library.ualberta.ca/stable/329395

MacIntyre,P.D.,& Gardner, R.C. (1989) Anxiety and second language learning: toward a theoretical clarification. *Language Learning,* 39 (2), pp.251-275. Consulté le 14 novembre, 2008. http://faculty.uccb.ns.ca/pmacintyre/research_pages/journals/anxiety_and_L2_1989.pdf

Macintyre, Peter, D. (2007) Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *The Modern Language Journal,* 91.iv, 564-576. Consulté le 22 février, 2008. http://faculty.uccb.ns.ca/pmacintyre/research_pages/journals/MacIntyre,%202007.pdf

McCroskey, J. C. (1976). The effects of communication apprehension on nonverbal behaviour. *Communication Quarterly*, *24* (1), pp. 39-44. Consulté le 15 mars, 2009. http://www.jamescmccroskey.com/publications/065.pdf

McCroskey, J. C., Booth-Butterfield, S. & Payne, S.k. (1989). The impact of communication apprehension on college students' retention and success. *Communication Quarterly*, 37 (2), 100-107. Consulté le 15 mars, 2009. http://www.jamescmccroskey.com/publications/145.pdf

Montgomery, C. et Spalding, T. (2005). Anxiety and Perceived English and French Language

Competence of Education Students. *The Canadian Journal of Higher Education.* 35 (4), pp.1-26. Consulté le 4 novembre, 2008. http://aix1.uottawa.ca.login.ezproxy.library.ualberta.ca/~cmontgom/pdf/anglo_franco.pdf

Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., Daley, C. E. (1999). Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Linguistics.* 20, pp. 217-239. Consulté le 3 décembre, 2008. http://journals.cambridge.org.login.ezproxy.library.ualberta.ca/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=31967

Oxford, R. L. (1999). Anxiety and the language learner: new insights. In Arnold, J. (Ed.), *Affect in Language Learning.* (pp. 58-67). Cambridge University Press.

Palacios, L. M. (1998). Foreign language anxiety and classroom environment: A study of Spanish university students. Unpublished doctoral dissertation, The University of Texas, Austin.

Phillips, J., Smith, B., Modaff, L. (2001). "Please don't call on me:" Self-esteem, communication apprehension, and classroom participation. Consulté le 4 décembre, 2008. http://murphylibrary.uwlax.edu/digital/jur/2001/phillips-smith-modaff.pdf

Steinberg, F. S. et Horwitz, E. K. (1986). The effect of induced anxiety on the denotative and interpretive content of second language speech. *Tesol Quarterly, 20* (1), March, p.131-136. Consulté le 26 juin, 2009. http://biblioteca.uqroo.mx/hemeroteca/tesol_quartely/1967_2002_fulltext/Vol_20_1.pdf#page=130

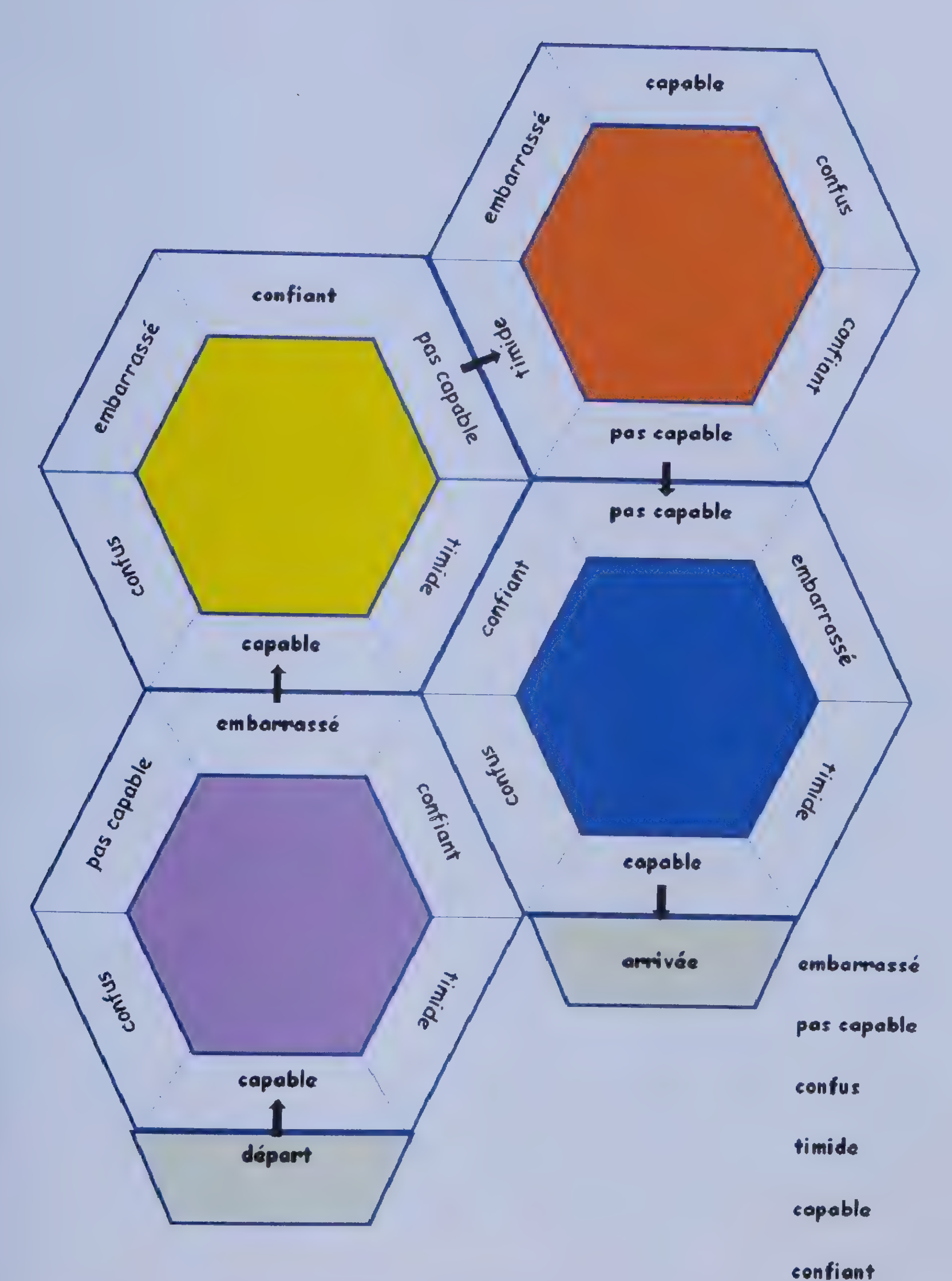
Tsui, Amy, B .M. (1996). Reticence and anxiety in second language learning. *Voices from the Language Classroom.* Ed. By Bailey, K.M. and Nunan, C. Cambridge University Press. 1996, 145-167.

Umemoto,M., (2001). Uncertainty avoidance and classroom interaction: implications for language teaching. Consulté le 5 décembre, 2008. http://66.102.1.104/scholar?hl=en&lr=&q=cache:Idhk08dqcO0J:www.cels.bham.ac.uk/resources/essays/Umemoto%25201.pdf+Uncertainty+Avoidance+and+Classroom+Interaction:+Implications+for+Language+Teaching

William W. Wilen. (2004). Encouraging reticent students' participation in classroom discussions. *Social Education.68* (1), p. 51-56. Consulté le 6 mars, 2008. http://find.galegroup.com/ips/infomark.do?contentSet=IAC-Documents&docType=IAC&type=retrieve&tabID=T002&prodId=IPS&docId=A113852484&userGroupName=edmo69826&version=1.0&searchType=BasicSearchForm&source=gale

Zimbardo, P. (1981). The shy child. New York: McGraw-Hill.

Annexe A



Adapté de : Kirova, Anna, (2003). Accessing Children's Experiences of Loneliness through Conversations. *Field Methods*, Vol. 15, No. 1, 3-24.

Annexe B

Questions pour le jeu de communication

1. Sue est en 2e année. Son enseignante demande à toute la classe de partager ce qu'ils ont fait pendant la fin de semaine. Sue ne lève pas la main pour partager. Comment pensez-vous qu'elle se sent?

2. Betty est en 3e année. L'enseignante vient de lire une histoire à toute la classe. Elle pose des questions à propos du contenu de l'histoire à Betty mais elle ne dit rien. Elle rehausse les épaules. Comment pensez-vous qu'elle se sent?

3. La classe de 3e année fait un remue-méninge sur les activités parascolaires. Quatre ou cinq élèves lèvent la main constamment pour partager leurs idées. Marc sent que l'enseignante le regarde et qu'elle aimerait bien qu'il participe à l'échange. Il regarde son voisin à côté de lui au lieu de regarder l'enseignante. Comment pensez-vous qu'il se sent?

4. Chantal est la capitaine de la journée. Elle doit faire le calendrier et elle doit poser des questions aux enfants au sujet de la météo, la date, etc. Elle peut utiliser une baguette pour lire les questions à haute voix et pour faire compter les enfants. Comment pensez-vous qu'elle se sent?

5. Céline doit faire une présentation sur sa famille. Après l'école, Céline s'assoit à son bureau dans sa chambre et elle écrit quelques mots sur chaque personne. Elle décide de choisir quelques photos aussi pour montrer à la classe. Le lendemain, elle fait sa présentation en utilisant ses notes de temps en temps et en montrant ses photos. Comment pensez-vous qu'elle se sent?

6. C'est le concert annuel de « talents » On demande à tous ceux et celles qui veulent y participer. Monica aimerait chanter mais elle ne s'inscrit pas aux auditions. Comment pensez-vous qu'elle se sent?

7. Dans le cours de mathématiques Michelle doit préparer un petit sondage avec 3 autres amis dans la classe. Chaque personne du groupe est responsable d'écrire une question qu'elle doit lire devant la classe. Quand tous les groupes sont prêts l'enseignante les invite à venir devant la classe afin de lire leurs questions. Quand c'est le tour de Michelle, elle regarde ce qu'elle a écrit et elle lit la question pendant que ses amis comptent les mains levées. Comment pensez-vous qu'elle se sent?

8. La classe étudie des contes de fées. L'enseignante divise la classe en petits groupes qui doivent présenter un conte dans le style « Readers' Theatre ». Robert doit lire la partie d'un des trois petits cochons. Comment pensez-vous qu'il se sent?

9. Chantal a fait une recherche sur les perroquets. Elle doit présenter sa recherche devant la classe. Elle a oublié sès papiers à la maison. Quand elle va faire sa présentation elle a du mal à se souvenir des mots en français. Comment pensez-vous qu'elle se sent?

10. Ted est en 3e année. Il sait très bien parler français. Ses amis ne parlent jamais français en classe. Quand l'enseignant lui pose une question sur son travail, Ted lui répond en anglais. Comment pensez-vous qu'il se sent?

11. L'amie de Marie aime beaucoup aller à l'école. Tous les matins il faut partager ce qu'on a fait la veille. Elle lève toujours la main avant les autres. Comment pensez-vous que Marie se sent?

12. Zoé est une petite fille qui est née au Japon. Elle va à l'école au Canada depuis 4 ans et elle est maintenant en 3e année. Elle travaille fort en classe et elle écrit très bien en français. Quand elle ne comprend pas elle ne lève pas la main. Comment pensez-vous qu'elle se sent?

13. L'enseignant corrige les élèves quand ils font des fautes quand ils parlent. Il faut toujours répéter après elle. Quand Daniel veut parler il ne peut pas se souvenir s'il doit dire « J'ai allé » ou « Je suis allé.... » comment pensez-vous qu'il se sent?

14. Les élèves doivent parler pendant une minute sans utiliser un mot en anglais. Paul doit piger le sujet de son discours et il doit en parler pendant une minute. Comment pensez-vous qu'il se sent?

15. Les amis de Mélissa parlent de leurs expériences de danse. Mélissa n'a pas suivi des cours de danse alors elle ne peut pas participer à la discussion. Comment pensez-vous qu'elle se sent?

16. Kira est en 1e année. Son enseignante lit une histoire en français dans le coin de lecture à toute la classe. Kira ne comprend pas tous les mots dans l'histoire mais elle regarde les images. L'enseignante demande Kira d'expliquer le problème dans l'histoire. Comment pensez-vous qu'elle se sent?

17. George et Ben travaillent ensemble pour résoudre des problèmes en mathématique. Ils discutent et décident comment ils devraient résoudre le problème. L'enseignant demande

à George et Ben de venir expliquer leur réponse devant la classe. Comment pensez-vous qu'ils se sentent?

18. L'enseignant écrit un problème au tableau. Elle demande Sacha d'expliquer à toute la classe comment résoudre le problème. Sacha ne comprend pas tous les mots dans la question. Comment pensez-vous qu'elle se sent?

19. Jimmy va à une école d'immersion. Son frère et sa sœur sont dans la voie anglaise. Quand l'enseignant de Jimmy lui parle en français il répond toujours en anglais. Comment pensez-vous qu'il se sent?

20. Heather est en 3e année. Il y a des élèves dans la classe qui parlent très bien le français. Ils se parlent en français tout le temps. Heather n'ose pas montrer qu'elle ne connaît pas beaucoup de mots en français alors elle est très tranquille en classe. Comment pensez-vous qu'elle se sent?

21. C'est le concours oratoire. Tout le monde doit présenter un poème. Le gagnant va présenter son poème devant les parents dans le gymnase lors d'une présentation des beaux arts. Même si Katie se sent très à l'aise devant ses amis de classe elle fait exprès de ne pas présenter son poème afin de gagner. Comment pensez-vous qu'elle se sent?

22. Tous les jours l'enseignant met une phrase au tableau. Elle enlève soit le sujet ou le verbe et les élèves doivent le remplacer. Kendra lève toujours la main. Comment Comment pensez-vous qu'elle se sent?

23. Luis vient d'une famille ou les enfants doivent être très respectueux et ils ne doivent pas faire trop de bruit. Quand il faut offrir une opinion et défendre son point du vue Luis préfère écouter les autres. Comment pensez-vous qu'il se sent?

24. Cindy est 4e année. Il y a des enfants dans la classe qui parlent tout le temps. L'enseignant les choisi toujours les premiers. Cindy ne lève plus la main pour répondre aux questions. Comment pensez-vous qu'elle se sent?

25. Andy joue avec Martin qui aime beaucoup suivre les amis de son grand frère. Quand ils sont ensembles ils parlent toujours en anglais. Quand l'enseignant parle avec Andy devant Martin aux casiers il répond en anglais. Comment pensez-vous qu'il se sent?

26. Shelly est en 3e année. Elle vit avec ses parents et ses grands parents. Elle est très respectueuse envers eux. Quand il y a des discussions de classe, Shelly écoute les autres mais elle n'offre pas ses idées. Comment pensez-vous qu'elle se sent?

27. Quand Noah parle à la maison sa grande sœur se moque toujours de lui. Quand c'est le temps de partager en classe, il ne dit rien. Comment pensez-vous qu'il se sent?

28. Patricia aime lire. L'enseignante lui pose souvent des questions et elle lui dit 'Excellente réponse ». Lana ne lit pas beaucoup parce que c'est difficile pour elle. Quand l'enseignant lui pose une question, elle dit qu'elle ne sait pas. Comment pensez-vous qu'elle se sent?

29. Diane est en 2e année. Sa meilleure amie s'appelle Belinda. Belinda parle tout le temps et elle ne laisse pas Diane parler. Quand d'autres amis se joignent à eux, Belinda continue à parler. Diane ne dit rien. Comment pensez-vous qu'elle se sent?

30. Sally est en 1e année. Elle ne sait pas comment faire le travail sur son pupitre. Elle voit que tous les autres enfants dans la classe travaillent bien. Quand l'enseignante demande si tout va bien Sally ne lui pose pas une question. Comment pensez-vous qu'elle se sent?

Annexe C

Les modifications suggérées par les participants

Les participants ont été invités à contribuer aux modifications du jeu de Dr. Kirova (2003). Ils ont fait des suggestions par rapport aux couleurs sur la planche ainsi qu'au choix d'émotions.

Le tableau résume les couleurs qui ont été choisies le plus souvent.

Tableau II

Couleurs associées aux émotions

Émotion	Couleur	Raison
Embarrassé	Rouge et rose	Les personnes rougissent quand elles sont embarrassées.
Pas capable	Noir, bleu foncé, vert foncé, brun	Les couleurs plus foncées représentent le découragement face à une tâche difficile.
Confus	Une variété de couleurs a été choisie.	
Timide	Bleu foncé	C'est une couleur qui te permet de te cacher dans les ombres.
Capable	Orange et jaune	Ce sont des couleurs brillantes qui sautent aux yeux.
Confiant	Orange et jaune	Ce sont des couleurs brillantes qui démontrent que tu es capable.

Émotions ajoutées par les participants

Les participants ont ajoutées **le manque de confiance, le rejet (exclu), le découragement et la pression des paires** aux émotions que j'avais choisies pour mon jeu. Ces émotions étaient suggérées lorsque l'élève en question sentait qu'il n'était pas à la hauteur de la tâche (manque de vocabulaire, de compréhension ou de préparation, etc.) et souvent parce qu'il

se comparait aux autres élèves. Soit il pensait que sa capacité d'expression n'était pas aussi bonne que celle des autres ou que ce qu'il avait à dire n'allait pas être juste ou intéressant.

(Voir #21)

E11 : *Timide parce qu'elle est devant tous les parents des autres élèves et peut-être leur enfant est plus bon en français qu'elle et elle ne veut pas que les parents pensent qu'elle n'est pas intélligent et les choses...*
A : *Alors elle a peur de se faire...*
E11 : *Exclu*
A : *Est-ce qu'il y a un autre mot?*
E11 : *Manque de confiance ...devant un grand groupe qu'elle ne sait pas. Elle est plus confortable avec ses amis parce que (um) ils sont ses amis et...*
A : *Ils vont être gentils ?*
E11 : *...et ils vont lui faire plus confiant.*

Le prochain exemple démontre clairement un étudiant qui manque de confiance même si E2 choisit plutôt « pas capable ». Puisque E2 était une de mes premières participantes ce choix n'avait pas encore été soulevé.

(Voir # 7)

E2: *Je pense qu'elle pense que sa question n'est pas aussi bon que les autres et que...(Elle bégaye.)*
A : *Tu peux expliquer en anglais. Why doesn't she think her question is as good?*

E2: *She just thinks that the other ones sound way better than hers do.*
A: *Ok.*
E2: *And that hers is just like badly written.*
A: *Now the people who are with her are part of her team.*
E2: *Yes.*
A: *Ok. And even then you think...*
E2: *Yeah she probably just thinks that like everybody would laugh at her because the rest of her team is good.*

Selon les participants, l'étudiant pourrait être sensible à ce que les autres pensent de ses habiletés langagières, de ses idées, de ses actions. La pression qu'il ressent de ses paires

l'emmène à faire des choix pour éviter de se faire **exclure** de son groupe d'amis. Les participants croient que parfois un étudiant choisit de ne pas partager ses idées en classe parce qu'il n'est pas sûr que les autres vont les apprécier ou qu'il va choisir de répondre en anglais au lieu de répondre en français pour faire comme les autres. Cette peur d'être jugé de façon négative ou **la pression de ses paires**, influence sa participation dans les discussions non seulement en classe mais aussi dans les couloirs et dehors sur le terrain de l'école.

(Voir #10) …dans la classe

E1 : *Celui qu'on a ajouté.*
A : *Oh ok.*
E1: *Pressuré….parce que ses amis parlent en anglais donc ils pensent pour (um) rester amis (avec) avec (um) il doit (um) il doit (être) être le même.*
A : *Continuer à parler comme eux en anglais.*

A : *Il sait comment parler français mais il choisit de parler en anglais.*
E2 : *C'est comme il veut être comme tous les autres.*
A : *Ok.*
E2 : *Dans un groupe.*
A : *Alors il veut s'identifier avec les autres.*
E2 : *Hmhm.*
A : *Alors est-ce qu'il y a un sentiment qui va avec ça?*
E2 : *Hm.*
A : *Do any of these work?*
E2: *Not entirely.*
A: *Is there something else that comes to mind then?*
E2: *Um he wants to be like his friends maybe but I don't know.*

(Voir #25)…aux casiers

E11 : *Il veut être plus populaire avec ses amis ou il veut être comme les amis de son grand frère.*
A : *ok. Alors il ne veut pas être…*
E11 : *exclus.*
A : *ok.*
E11 : *et il ne veut pas que ses amis moquent…*
A : *se moquent de lui?*
E11 : *se moquent de lui parce qu'il parle en français.*
A : *Alors il veut faire comme les amis.*

E11 : *Il veut faire comme son grand frère.*
A : *Hmhm.*
E11 : *Alors son grand frère n'est pas un bon rôle model.*

Les participants de ma recherche ont réagi à une trentaine de situations de communication. Aucune réaction ne suscitait la même réaction et souvent les participants choisissaient plus qu'une. Quand ils se mettaient dans la situation eux-mêmes ils n'ont pas nécessairement choisit la même émotion qu'ils avaient choisies pour l'étudiant dans la question.

Leurs réflexions démontraient qu'ils étaient bien au courant que la communication en langue seconde, que ça soit la leur ou celle de l'étudiant dans la question, dépendait du niveau d'habiletés langagiers, des expériences communicatives, qu'elles soient positives ou négatives, de la situation familiale, du niveau d'indépendance, des intérêts et des connaissances ainsi que de des habitudes de travail.

Annexe D

Comportements observables

Confus

L'élève est confus quand….

- il ne comprend pas le vocabulaire dans un texte que l'enseignant lit.
- il ne comprend pas le sujet de la conversation.
- il ne comprend pas le vocabulaire dans un texte écrit.
- il questionne d'identité- Est-ce qu'ils devraient faire comme ses frères et sœur ou comme l'enseignant voudrait ?
- il ne sait pas quelle langue choisir (question de se faire accepter des ses amis ou de l'enseignant)
- il fait face à une situation de contrôle- Est-ce qu'il devrait essayer de parler devant des amis qui contrôlent la conversation ?

Pas capable

L'élève ne se sent pas capable quand…

- il manque de compréhension.
- il manque de vocabulaire.
- il manque de préparation.
- il a une pauvre connaissance du sujet
- il n'a pas la chance de répondre.
- il se sent contrôler par un ami
- il ne parle pas français assez souvent
- elle voit qu'elle n'a pas fait comme les autres (compare)
- il n'a pas eu assez de temps de discuter la réponse
- c'est un sujet qui n'est pas facile pour lui
- il parle beaucoup l'anglais avec son frère et sa sœur
- elle n'est jamais choisie donc elle pense qu'elle n'est pas capable
- il parle anglais avec ses amis (manque de pratique)
- il risque d'être ridiculisé
- il ne lit pas beaucoup donc il n'a pas les habiletés de comprendre ou de s'exprimer faute de vocabulaire ou de connaissances.

Embarrassé

L'élève se sent embarrassé quand…

- il ne se souvient pas des mots.
- il ne s'est pas bien préparé.
- il ne comprend pas le vocabulaire.
- il ne comprend pas même avec les images.
- il ne comprend pas l'histoire et il pense que tous les autres comprennent.
- il ne sait pas quoi faire.
- il n'est pas à l'aise avec l'activité (ie. partage la fin de semaine).
- il ne veut pas avoir la mauvaise réponse à cause d'un manque de compréhension.
- il ne connaît rien sur le sujet.
- il ne se souvient pas des mots
- il choisit de parler en anglais au lieu de parler français.
- il pense que les autres vont penser qu'il n'est pas capable.
- il fait une erreur.
- il se fait corriger.
- il a peur qu'on se moque de lui.
- il pense qu'il connaît moins de français que les autres
- il pense que ses amis vont rire de lui.

Timide

L'élève se sent timide quand…

- il faut partager ce qu'il a fait la fin de semaine
- il a peur d'être jugé.
- il a peur de faire des fautes.
- il n'est pas sûr de la réponse.
- il a peur qu'on va rire de lui.
- il est devant un grand public.
- il doit présenter devant les parents des autres élèves.
- il doit parler devant la classe.
- il doit parler avec un autre enseignant qu'il connaît moins bien.
- il manque de vocabulaire.
- il doit répondre devant les autres.
- il est influencé par ceux à la maison (quand les personnes se fâchent).
- il lui manque le temps pour bien préparer la réponse.
- il doit parler aux adultes.
- les attentes à la maison diffèrent de celles à l'école. (ie. le respect, la tranquillité)
- il n'aime pas parler le français.

- il ne veut pas que les autres sachent ce qu'il pense (peur de se faire juger).
- il est timide de nature.

Capable

L'élève se sent capable quand…

- il a une bonne compréhension du vocabulaire ou du concept.
- il sent que son travail est valorisé de l'enseignant.
- il a un bon vocabulaire.
- il a le texte dans les mains.
- il a des points de repères (ie. Affiche, notes, power point, etc.)
- il s'est bien préparé.
- il a l'opportunité (L'enseignant ne choisit pas toujours ceux qui lève la main en premier.)
- il est entouré d'amis.
- il travaille avec un partenaire.
- l'activité lui est familière.
- il peut discuter en petits groupes ou un à un.
- il a l'occasion de pratiquer.
- il a une bonne réaction des autres
- il a beaucoup d'occasion de participer à des activités orales
- la tâche est facile ou à sa portée.
- il est familier avec le sujet.
- il maitrise bien le sujet.
- il sait qu'il peut faire une activité.
- il a étudié.

Confiant

L'élève est confiant quand…

- il s'est bien préparé.
- c'est un sujet qu'il connait bien.
- il a le texte dans les mains.
- l'activité lui est familière.
- il lit les mots des autres.
- il a beaucoup d'occasion de parler.
- il peut parler avec un petit groupe.
- il se trouve en contrôle de la situation (ex. Quand il fait parler les étudiants au sujet du calendrier).
- c'est une activité qu'il aime.
- il a créé son propre texte.

- il aime être le centre d'attention.
- il est l'aîné des enfants de sa famille (Il serait fier de parler sa L2.).
- il sait qu'il a la bonne réponse.
- l'activité est structurée et donne du support à l'élève.

Manque de confiance

L'élève manque de confiance quand…

- les autres répondent toujours les premiers.
- il doit parler devant un grand public.
- il parle avec ceux qu'il connait moins.
- il sent qu'on se moque de lui.
- il a peurs de faire des erreurs.
- il a peur de se faire corriger.
- il n'est pas certains d'avoir bien compris.
- il n'est pas sûr de ses habiletés.
- il a peur de se faire comparer aux autres.
- il ne s'est pas bien préparé.
- il présente devant des gens qu'il ne connaît pas.
- il doute que ses réponses ne soient aussi bonnes que celle des autres.

Exclus

L'élève se sent exclu quand…

- le sujet de la conversation ne lui pas familier.
- il doit parler français devant ses amis qui ne parlent pas français même s'ils peuvent.
- il est le seul enfant de la famille qui parle français (pire s'il est le plus jeune.)
- il ne croit pas dans la valeur de ses idées.
- ses amis ne le laissent pas parler.

Pression de ses paires

L'élève ressent la pression de ses paires quand…

- il communique dans les couloirs, à la récré, aux casiers.
- l'enseignant lui pose une question directement et il ne veut que l'on le juge pour sa réponse ou pour son choix de langue.
- quand il pense que l'enseignant s'attend à une réponse
- il veut être comme les autres.
- il veut paraître « cool ».

- il a peur de perdre ses amis.
- il ne veut pas être exclu.

*Les participants de la quatrième année ne sentaient pas vraiment la pression de leurs paires par contre les participants de la cinquième année commencent à remarquer ceci chez les garçons.

Découragé

L'élève se sent découragé quand…

- il n'est pas choisi pour répondre à la question.
- on se moque de lui.
- il se fait corriger devant les autres

Annexe E

Activités et stratégies pour faciliter la communication en langue seconde

En partageant leurs expériences vis-à vis la communication dans leur langue seconde, les participants ont indiqué ce qui pourrait faciliter la communication. Voici quelques activités/ stratégies qu'ils trouvaient utiles :

A. Être bien préparé!

- Lire davantage pour développer le vocabulaire relié au sujet
- Avoir des matériels de soutien (ex. notes, affiche, power point, journal personnel etc.)
- Pratiquer la présentation à la maison devant sa famille

B. Avoir beaucoup d'occasions pour parler

- Que ça se fasse régulièrement (ex. chaque semaine)
- Que chaque élève ait autant d'occasion de répondre aux questions

C. Se faire corriger

- De façon que tous les élèves soient corrigés, l'un autant que l'autre
- Un à un, surtout si l'élève est très sensible
- En gardant sa dignité intacte

D. Avoir le choix

- Qu'il y ait un choix d'activités qui permet l'élève de s'habituer tranquillement à parler devant la classe
- Que le choix d'activités inclut des sujets plus éloignés de leur vécu personnel (surtout pour ceux où l'estime de soi est encore fragile)
- Qu'il y ait un choix de sujets pour qu'ils puissent parler de ce qu'ils connaissent et de ce qui les intéresse

E. Avoir le temps

- De réfléchir et écrire leurs pensées avant de les communiquer.
- De répondre sans être interrompu par quelqu'un qui s'exprime facilement.
- De s'habituer à être devant son auditoire. (ex. Une présentation de projet peut être plus facile qu'une réponse courte parce que l'étudiant s'est préparé d'avance et il a le temps de prendre son souffle et de se sentir plus à l'aise.)

F. Des occasions pour pratiquer avant de parler devant la classe

- Parler en petits groupes.
- Parler avec un partenaire.
- Parler un à un avec l'enseignant à la récréation
- Parler avec ses amis en français plus souvent

G. Varier la façon de présenter

- Avec un partenaire
- Avec un groupe
- Avec un groupe d'amis proches
- À l'interphone

H. L'autoévaluation

- Par vidéo pour voir ce qu'ils doivent changer et pour voir s'ils se sont améliorés
- Faire des autoévaluations à plusieurs reprises

En écoutant les participants, j'ai compris qu'il fallait aussi faire des activités qui encourageaient :

- L'empathie …. pour que les élèves sachent qu'ils ne sont pas les seuls à vivre ces émotions
- Le respect…… pour les idées des autres
- L'autonomie… pour développer la confiance dans leurs habiletés
- Le soutien …... non seulement de la part des élèves mes de tous les membres de leur famille
- La fierté ……..d'avoir choisi d'être bilingue

Leadership et préserver le personnel enseignant

par

Brigite Fournier

Activité de synthèse soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research
en vue de l'obtention du diplôme de

Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean

Résumé

Avec la retraite des gens de la génération « baby boomers » qui contribue à la pénurie d'enseignants au niveau mondiale ainsi que le fait que nous savons que les enseignants quittent la profession souvent dans les premiers cinq ans d'enseignement, il est important non seulement de recruter suffisamment d'enseignants mais de trouver des façons de retenir ceux qui sont déjà sur place. Maintes théories indiquent que la pénurie est imminente, constante et en guise de s'accroître pour les enseignants qualifiés en français dans l'ouest canadien (Phillips, 2002, Grimmett et Echols, 2001) et aussi au Québec (Mukamurera, 2007), d'où notre source d'employés viennent. En effet, les programmes spécialisés tels que l'immersion française surtout au niveau du secondaire ont des difficultés à trouver suffisamment d'enseignants et cette lacune engendre des effets sur la qualité d'enseignement (CPF, 2002, Phillips, 2002, d'Entremont et Garneau, 2003). Cette étude fait le lien entre la rétention de l'enseignant et le rôle du directeur de l'école qui est principalement de gérer un lieu propice pour faciliter la qualité d'enseignement dans l'école (Alberta Teachers Association, 1998). La question qui dirige cette étude est donc comment un leader *pédagogique* peut réussir à mieux retenir ses enseignants dans la situation contemporaine. Ceci est une étude de cas qualitative où j'ai passé une entrevue avec trois administrateurs d'école au niveau du secondaire où nous avons discuté des enjeux qu'ils et elles vivaient face aux démissions de leurs enseignants. Le but fut de cerner les stratégies qu'ils ou elles utilisaient pour améliorer la rétention de leur personnel enseignant et d'assurer une qualité d'enseignement dans leur école. Les résultats de l'étude ont démontré qu'un leadership efficace authentique offre de l'appui au personnel enseignant ce qui facilite leur engagement à la vocation d'enseignement.

Abstract

The retirement of the generation of the "baby boomers" contributes to the scarcity of the teachers world-wide. This reality and the fact that teachers leave the profession within their first five years of teaching have become important factors for leaders to not only recruit sufficiently but to find ways to retain and keep the teachers already hired. Many theories indicate that the scarcity is imminent, constant and on the increase for qualified teachers in French, particularly in the west of Canada (Phillips, 2002, Grimmett and Echols, 2001), but also in Québec (Mukamurera, 2007), where most French teachers have been coming from for many years. In fact, the French immersion program at the secondary level has had difficulty finding teachers; these shortages have had effects on the quality of teaching (CPF, 2002, Phillips, 2002, Entremont and Garneau, 2003).

This study makes the link between the retention of teachers and the role of the director of the school that is primarily to manage and facilitate quality teaching in the school (Alberta Teachers Association, 1998). The question that directs this study is therefore how an educational leader can succeed today in keeping its teaching staff. This is a qualitative case study whereby I had an interview with three administrators of school at the secondary level. We discussed issues they faced surrounding teacher resignations. The goal was to expose strategies that they used to improve the retention of their teachers as well as assure teaching quality in their school. The study results showed that effective leadership, who offers authentic support to teachers, facilitates engagement to the teaching vocation.

Remerciements

Je remercie Dr. Rochelle Skogen pour sa patience et ses habiletés de mentorat comme superviseure de mon projet de synthèse.

Un remerciement pour les trois directeurs qui ont participé dans cette étude et le rôle qu'ils ont joué en préservant l'enseignant qualifié.

J'aimerais remercier tous les professeurs au Campus Saint-Jean qui m'ont inspiré à vouloir chercher les préoccupations de nos leaders en immersion française.

Un remerciement pour le grand soutient de ressources et de fonds venant des organisations gouvernementales, et les leaders pédagogiques que j'avais l'opportunité d'interroger pendant ce procès : leurs avis, leurs notes via l'Internet, à la poste, au téléphone, etc.…Alberta Education et la Patrimoine Canadienne, les réseaux gouvernementaux provinciaux et fédéraux, l'ATA pour ses ressources et leur bibliothèque extraordinaire Calgary Public Library et Alberta Librairies
University de Calgary (bibliothèque).

J'aimerais aussi remercier ma famille, ma mère, mon mari et mes deux filles qui m'ont tous donné le soutien nécessaire pour compléter cet entretient, la Maîtrise dans la Science de l'Éducation.

Tableau des matières

CHAPITRE 1 Introduction

1. **Une pénurie d'enseignants à l'échelle mondiale**
2. **La problématique de la recherche**
3. **Question et sous-questions de la recherche**

CHAPITRE 2 Revue de la littérature

1. **Les effets de la pénurie**
   L'effet sur l'immersion française
   Que des défis en immersion
   Problématique de la perte des nouveaux enseignants et des retraités

2. **Les grands facteurs du décrochage des enseignants**
   L'épuisement et le non-soutien
   L'organisation scolaire et le maniement de l'enseignant qualifié
   Le non-soutien de l'enseignant face aux parents
   La valorisation de l'enseignant : les conditions de travail
   Le décrochage émotif

3. **Le profil de la direction scolaire qui engendre la rétention du personnel enseignant en rehaussant la qualité d'enseignement**

4. **La culture d'une communauté d'apprenants professionnels et moraux**
   Donner le temps aux enseignants

CHAPITRE 3 La méthodologie de recherche
Introduction : le cas des directeurs

CHAPITRE 4 Résultats de la recherche

1. **Le leadership pédagogique est l'ultime soutien du personnel enseignant – le cas de M. Smith**
   Le temps organisationnel et relationnel
   L'administrateur autocrate vs. Le leader pédagogique
   Les parents

2. **Le leadership partagé et la division des tâches – le cas de M. Wong**
   Le manque d'enseignants qualifiés nécessite le mentorat
   Le partage de leadership et la communauté professionnelle d'apprentissage

3. **Le leadership organisationnel; l'horaire créatif et l'auto-évaluation: le cas de Mme. Jones**
   Un leadership proactif face à la pénurie et à la rétention des enseignants
   Adaptations pour la rétention d'enseignants qualifiés
   Reconnaître l'enseignant qualifié et faciliter l'apprentissage
   Modèle dans la gérance des conflits : centré sur l'apprenant
   L'administrateur-enseignant
   Reconnaître l'enseignant en détresse
   Le leader-évaluateur
   La surveillance des compétences

4. **Les directeurs et leur contrôle sur la rétention du personnel enseignant**

5. **Profils et stratégies du leader efficace dans la rétention du personnel enseignant de « qualité »**
   Le leader visionnaire
   L'appartenance, l'autonomie et la croyance en soi
   Modeler des routines de l'écoute et efficacité pour la culture des relations
   Le leadership organisationnel qui assure un enseignement de qualité
   Le futur de retenir l'enseignant qualifié et de « qualité

CHAPITRE 5 Conclusion de la recherche

ANNEXE 1 *Les types d'horaire « blocs » repris par les études*

ANNEXE 2 *Un remue méninge de pratiques pour améliorer la qualité d'enseignement*

ANNEXE 3 *Profils de Leadership en éducation*

BIBLIOGRAPHIE

CHAPITRE 1

Introduction

Récemment le CBE (Calgàry Board of Education) annonça une session d'information pour les parents intitulée « Recrutement and Retention of Teachers » (Calgary Herald, April 24, 2008).

1. Une pénurie d'enseignants à l'échelle mondiale

La pénurie d'enseignants se fait sentir partout dans le monde et s'explique en partie par le grand nombre d'enseignants qui sont aujourd'hui à l'âge de la retraite. Au Canada, il y a déjà quelques années que les intervenants éducatifs nous avertissent de la pénurie constante et croissante des enseignants mais pour ce qui est des écoles spécialisées telles que les écoles secondaires en immersion française, le problème est encore plus aigu. La voix politique principale de l'immersion française au Canada, Canadian Parents for French (CPF) confirme la réalité d'une pénurie constante d'enseignants qualifiés pour enseigner le français (ainsi que les matières enseignées en français) au Canada (2000; 2002). Ceci est aussi appuyé par les recherches de d'Entremont et de Garneau (2003) qui ont démontré qu'une des raisons pour le décrochage et l'abandon des élèves en immersion au niveau du secondaire est en effet le manque d'enseignants qualifiés pour enseigner les maths et les sciences en français. En réalité la pénurie aujourd'hui se fait sentir dans toutes les matières en immersion française et des intervenants comme John Ralston (2002) et Susan Phillips (2002) s'inquiètent qu'il pourrait y avoir une pénurie de plus de 30 000 enseignants dans les

prochaines cinq années au Canada Susan et que sans doutes certaines régions canadiennes en souffriront énormément.

Malheureusement la pénurie causée par les retraités n'est pas la seule raison qu'il nous manque des enseignants en immersion car celle-ci est aussi influencée par les enseignants qui quittent l'enseignement après seulement quelques années dans la profession. Par rapport à cette situation, le gouvernement de l'Alberta posa ces questions en l'an 2000, le 5 octobre, la veille de la journée nationale des enseignants :

> Comment se fait-il qu'une multitude de débutants dans la profession choisissent de la quitter dans les premières années? Est-ce parce qu'ils estiment nettement insuffisantes les rémunérations par rapport aux conditions de travail qu'ils doivent subir? Pourquoi tant de nos collègues expérimentés, après de nombreuses années de dévouement et de sacrifice, se sentent si peu valorisés et frustrés et ont juste hâte de prendre leur retraite aussitôt que l'occasion se présente? (Griffon, 2000, p. 1)

Mukamurera (2006) a aussi déterminé que 3 000 enseignants au Québec avaient quitté la profession à l'intérieur de ces cinq ans, *sans compter les retraites*. Cette situation est semblable dans toutes les provinces au Canada.

2. La problématique de la recherche

La pénurie d'enseignants a et aura un impacte important sur tous les joueurs en immersion française. Les parents dans les écoles publiques s'inquiètent de la qualité de l'enseignement que reçoivent leurs enfants peu importe la langue dans laquelle l'enseignement se fait. Et, cette inquiétude augmentera certainement avec le besoin de remplacer très souvent le personnel qui arrive à l'âge de la retraite ou qui quittent l'enseignement prématurément, surtout lorsque les enseignants sont que des nouveaux finissants de l'université sans expérience et qui n'auront souvent pas d'enseignants

d'expérience pour les soutenir et leur faire le mentorat. D'ailleurs, il ne faut pas oublier que les parents ont de multiples choix par rapport à la scolarisation de leurs enfants : les écoles privées, les écoles à charte, l'école à domicile et l'école visuelle. Pour toutes fins pratiques, ils ne sont pas obligés de placer leurs enfants dans les écoles de langues françaises pour atteindre une qualité d'éducation ou une éducation alternative. D'ailleurs l'enseignant qui enseigne en français a aussi plusieurs choix d'emplois, surtout ceux et celles qui sont bilingues ou du moins assez à l'aise en anglais pour travailler dans un milieu scolaire anglais.

Tous ces facteurs font que la pénurie d'enseignants a engendré un recrutement agressif de la part des employeurs dans l'espoir d'attirer les enseignants les plus qualifiés. Mais, la pénurie est telle que le recrutement ne suffira pas si nous voulons que le programme d'immersion survive. Il faudra aussi retenir les nouveaux enseignants ainsi que ceux et celles qui sont déjà sur place. Mais vu que la pénurie est toujours grandissante les administrateurs devront se trouver de plus en plus de stratégies au niveau du recrutement, mais aussi au niveau de la rétention. Les administrateurs qui n'ont jamais vécu une telle situation n'ont probablement pas suffisamment de ces stratégies en place pour bien réussir ceci. Ce qui n'est pas étonnant car lorsqu'il y avait une abondance d'enseignants qualifiés pour enseigner en français, ces administrateurs ne devaient pas se préoccuper de retenir ces derniers car ils ou elles étaient facilement remplaçables. C'était le cas en 1994 quand le ministère de l'Éducation de l'Alberta enregistrait un surplus général d'enseignants à tous les niveaux et pour toutes les matières sauf en maths et français pour les régions éloignées (Rapport du Canada, 1996).

En effet, il faut le dire, la pénurie d'enseignants ainsi que la perte des enseignants qualifiés pour enseigner le français n'est pas chose rassurante pour le futur de la qualité d'enseignement en immersion française et menace même la survie de ce programme. D'abord comme la pénurie d'enseignants qualifiés a un impacte important sur la qualité d'enseignement en salle de classe (Phillips, 2002), et que les administrateurs ont peu de contrôle sur ce phénomène, il sera de plus en plus important comme l'a dit Rose (2007), qu'ils et elles identifient des stratégies qui risquent d'améliorer la rétention de leur personnel qualifié déjà sur place. Et vu qu'il y a très peu d'écrits à ce sujet dans les recherches, cette étude qualitative de nature exploratoire se veut de contribuer à ce savoir en passant en entrevues trois administrateurs d'expérience afin d'identifier leurs philosophies et/ou croyances face à la rétention des enseignants et à la pénurie croissante dans les programmes d'immersion française.

3. Question et sous-questions de la recherche

1. Comment le rôle de leadership de l'administrateur influence-t-il la rétention des enseignants qualifiés dans une école?

2. Que disent les administrateurs d'expérience au sujet de la pénurie et de la rétention des enseignants?

3. Selon ces administrateurs-participants pourquoi croient-ils ou elles que les enseignants qualifiés quittent le système ou l'enseignement complètement?

4. Quel est l'effet de la pénurie sur l'organisation de l'école et sur les enseignants selon ces participants?

5. Quelles sont les responsabilités des directions d'écoles par rapport à la rétention de leurs enseignants?

    - Comment les administrateurs comprennent-ils leurs rôles?
    - Pensent-ils qu'ils ont une responsabilité et un rôle à jouer au niveau de cette rétention?

- Utilisent-ils des stratégies spécifiques pour retenir les enseignants dans leurs écoles?

Vue la situation vulnérable des écoles d'immersion française, cette étude servira à informer les administrateurs de stratégies que ces participants ont identifiés comme étant efficaces au niveau du recrutement, et afin de garder, préserver, transformer, et aider les enseignants qualifiés à mieux faire face aux défis dans leur enseignement. Les résultats de l'étude de cas indiquent que cela prend effectivement un leader moral, pédagogique et organisationnel qui assure que la vision de l'école est décidée en collaboration avec son équipe ce qui encourage la passion, la qualité et donc la longévité des enseignants dans la profession.

CHAPITRE 2

Revue de la littérature

1. Les effets de la pénurie

Quelques études nationales et provinciales portantes sur la pénurie des enseignants au Canada ont été publiées au cours des huit dernières années mais les résultats ne sont pas décisifs. Certaines ont conclu qu'il existe une pénurie d'enseignants qualifiés dans certaines disciplines, tandis que d'autres soutiennent le contraire ou disent que c'est plutôt un problème de distribution.

L'effet sur l'immersion française

Selon le Ministère du Québec (MEQ, 2004), l'effectif enseignant des commissions scolaires francophones occupant des postes exigeant une qualification légale (les emplois à temps plein ou à temps partiel) qui est environ de 67 400 personnes, diminuera à moins de 59 000 d'ici 2013. Pour ce qui est de l'Alberta cela voudrait dire que le potentiel de nouveaux postulants québécois dans nos programmes d'immersion française (PIF) sera aussi diminué puisqu'ils occuperont les postes qui deviennent disponibles dans leur province au lieu de traverser le pays comme ils l'ont fait pendant les 30 dernières années. La pénurie qui existe aujourd'hui au Québec peut même expliquer en partie la réalité que l'on vit en Alberta où les postes au secondaire en immersion sont difficiles à combler. C'est depuis le tout début des programmes d'immersion que l'ouest canadien reçoit une source de main d'œuvre constante d'enseignants du français provenant de l'est du Canada, et une pénurie dans ces provinces aura certes des

répercussions dans l'ouest où la population est grandissante. Par exemple, la ville de Calgary a augmenté de plus de 20 000 personnes en 2007 (City of Calgary Census, 2008), ce qui a ou aura un impact important sur le nombre d'enfants à scolariser. Puisque la demande totale du personnel enseignant est fortement corrélée au nombre d'élèves inscrits dans chaque école, il est fort probable que plusieurs nouveaux postes seront difficilement comblés. En effet, l'an dernier le Calgary Board of Education (2006) avait une centaine de postes affichés sur le site des employés (dues en grande partie aux retraites, aux transferts et aux démissions). De plus, plusieurs de ces postes étaient dans les disciplines des mathématiques, des sciences et en enseignement des langues secondes (Français Langue Seconde, immersion française et espagnol). Il va sans dire que la situation est aussi grave pour les commissions scolaires francophones (hors Québec) car celles-ci éprouvent beaucoup de difficultés à se trouver du personnel qualifié pour enseigner en français, surtout dans les disciplines scientifiques (LeTouzé, 2004). Par contre, il est a noté que des études menées auprès des commissions scolaires (College of Alberta School Superintendents, 2001 dans CPF, 2002) ont souligné le contraire dans leur province. Grâce à une vibrante économie, l'Alberta bénéficie d'une immigration d'enseignants des autres provinces et d'ailleurs dans le monde. De ce fait, le bassin d'enseignants disponibles excède la demande et cette tendance devrait se poursuivre jusqu'à un certain point alors que l'offre et la demande pourraient s'équilibrer. Mais encore, autres comme Grimmett et Echol (2001), d'Entremont et Garneau (2003) ont noté:

> Un manque de personnel enseignant à l'échelle provinciale aux niveaux primaire et secondaire, en particulier dans des matières spécialisées comme le français langue seconde. …Le résultat de cette problématique est que certaines éducatrices et éducateurs n'enseignent pas dans leur champ de

compétence, en raison du remaniement que les demandes du programme d'études imposent pour répondre aux besoins d'apprentissage des élèves. (p. 11)

Si nous nous fions à ces derniers et que l'on accepte qu'il y a en effet une pénurie d'enseignants dans les écoles et surtout dans les programmes de langues secondes, une étude comme celle de Phillips (2002) nous amène à croire qu'il existe aussi une relation entre la pénurie d'enseignants et la qualité de l'enseignement au Canada. Plusieurs chercheurs (CPF, 2001, 2002; Grimmett et Echol 2001; Mukamurera, 2006; Phillips, 2002) ont cerné cette lacune particulière et importante en immersion et l'influence négative que la pénurie peut avoir sur la qualité d'enseignement. Par contre, les études de Grimmett & Echol, (2001) et Phillips (2002) indiquent aussi que le problème ne réside pas nécessairement seulement avec la pénurie mais est aussi dans la distribution de talent d'une région à l'autre, et dans une discipline à l'autre. Gervais et Thony (2001) appuient ceci dans leur étude pour Statistique Canada au niveau de la problématique de la distribution de talent aussi.

Que des défis en immersion

C'est en effet depuis presqu'une décennie, que les intervenants scolaires s'inquiètent de la qualité de l'enseignement en immersion (Ellsworth, 1997; Halsall, 1998; Obadia et Thériault, 1997). D'Entremont et Garneau (1997) avec Husum et Bryce (1991) ont noté spécifiquement le besoin d'améliorer la qualité d'enseignement et du personnel enseignant [en immersion] et que cette inquiétude augmentera sûrement avec le remplacement continuel des retraités et des enseignants qui quittent par choix personnel la profession. Ce défi s'ajoute à maintes autres qui ont souvent été identifiés

dans le programme d'immersion française, tels : la désuétude du matériel pédagogique et le décrochage fréquent des élèves du programme au niveau secondaire dû à l'insuffisance des cours offerts en français (CPF, 2001).

La pénurie d'enseignants qualifiés pour enseigner dans un programme d'immersion se fait ressentir surtout au niveau de la suppléance dans les écoles. La difficulté de la distribution d'enseignants dans leur domaine d'expertise (Phillips, 2002) est surtout évidente lorsqu'on ne trouve pas de suppléants capables de parler le français lorsqu'ils ou elles remplacent les enseignants dans les écoles d'immersion. Alors, comme ont noté Grimmett et Echols (2001) c'est plus probable que les nouveaux gradués et souvent les suppléants soient obligés d'occuper des postes hors de leur discipline. Ainsi d'une part, quand l'enseignant non-qualifié enseigne en immersion française, l'apprentissage des élèves souffre puisque ce dernier exerce hors de son champ de compétence (Grimmett et Echols, 2001). D'autre part, le suppléant aussi souffre personnellement et professionnellement le stresse de ne pas être bien formé dans ce qu'il enseigne; ce qui freine son potentiel. L'effet de cette pénurie d'enseignants qualifiés, particulièrement en français, pourrait à la longue, causer l'abandon des élèves dans le programme d'immersion française. Et donc la rétention des enseignants parait davantage importante dans le cas des programmes d'immersion en Alberta.

Problématique de la perte des nouveaux enseignants et des retraités

Pour de nombreuses raisons personnelles et professionnelles, les enseignants quittent leur métier de manière prématurée. Selon Moore Johnson (2004) : « Ils [les enseignants] ne réussissent [souvent] pas à atteindre leurs objectifs et s'orientent vers

d'autres voies » (p. 9). Plusieurs recherches ont démontré que les nouveaux enseignants quittent leur profession dans les premières années ou après seulement cinq ans d'exercice (ATA News, 2007). Par exemple, Ndorerado et Martineau (2006) ont prédit que 30% des nouveaux enseignants abandonneront leur profession avant la fin de ce délai. Par ailleurs, Mukamurera dans Rioux (2008) font écho de ce départ prématuré dans leurs recherches au Québec. Non seulement de jeunes diplômés quittent la profession très tôt, mais un grand nombre d'enseignants qualifiés mettent fin à leur carrière de façon prématurée et avant l'âge de la retraite. De plus, souvent ceux et celles qui n'obtiennent pas de contrat permanent ou d'assurance qu'ils ou elles auront un poste quelconque, cherchent un emploi ailleurs et « parmi [c]es enseignants à statut précaire, le décrochage atteint 20% au Québec » (Mukamurera, 2006, p. 5). Et donc, comme le dit Rose (2007) ce n'est pas seulement la pénurie d'enseignants débutants dans la profession qui est un problème mais aussi la rétention d'enseignants qualifiés dans les écoles. Par ailleurs, les écoles secondaires sont remplies de retraités potentiels venant de l'ère des Baby Boomers. En effet l'étude de Ndoreraho et Martineau (2006) souligne le fait qu'aux États-Unis ils auront besoin d'un peu plus de deux millions d'enseignants dans les dix prochaines années afin de remplacer les enseignants retraités et ceux qui quitteront prématurément ce métier. Au Canada, les auteurs du Rapport du Canada (1996), ont prédit la perte de jusqu'à 55% des enseignants retraités ou pour d'autres raisons par l'an 2004.

On peut imaginer l'ampleur de la pénurie si les enseignants continuent à quitter à cette même vigueur! Et donc l'importance au niveau de la direction des écoles de connaître et d'utiliser des stratégies qui faciliteront la rétention de cette ressource humaine importante : l'enseignant qualifié qui fournit une qualité d'enseignement tout en

facilitant la réussite des élèves. Afin d'arriver à une certaine conclusion pour ce travail, les points de vues de trois directeurs face aux méthodes qu'ils ou elles adoptent au niveau de la rétention des enseignants seront présentées.

2. Les grands facteurs du décrochage des enseignants

L'épuisement et le non-soutien

Les causes de la pénurie d'enseignants qualifiés dérivent de plusieurs facteurs inter-reliés: facteurs personnels, professionnels, démographiques, économiques et moraux. Ici on s'intéressera à identifier certaines des plaintes apportées par les enseignants qui décrochent du métier avec le but de déterminer comment la direction de l'école peut positivement éviter ce décrochage.

Selon plusieurs études, le personnel enseignant vit souvent un stresse dut à une surcharge des tâches scolaires en plus de facteurs liés au climat de l'école tels : la valorisation ou non de son enseignement, l'appui collégial et authentique du directeur, les demandes administratives, les conditions de travail, l'organisation scolaire et de ses relations avec les collègues, les élèves et les parents. Autres recherches (voir par exemple, ATA News, 2007; Grady, 2004; Moore Johnson, 2004; Mukamurera dans Rioux, 2006) et ont aussi démontré que les nouveaux enseignants qui n'obtiennent pas de soutien dans leur démarche éducative vont rapidement quitter la profession (souvent après seulement un an d'exercice). Les facteurs suivant font aussi partis du problème de la rétention des enseignants : le manque de temps pour préparer la rentrée scolaire et pour planifier l'année; le stress de l'attente d'une offre d'emploi et le sentiment d'être obligé d'accepter un contrat sous peine de ne pas être rappelé; les difficultés de trouver les suppléants; les attentes pour les postes et le manque de soutien. Toutes ces difficultés

peuvent avoir des effets tels que l'épuisement psychologique et physique « comme l'insomnie, les cauchemars allant même jusqu'à la dépression… » (Ndoreraho et Martineau, 2006, p. 3 pour Thibeault, 1994).

Une étude autre étude qui fut menée en Belgique avec l'objectif de déterminer ce qui pousse les enseignants à fuir leur profession ont trouvé que : « le malaise des enseignants se situe tant au niveau des facteurs personnels qu'au niveau de la dévalorisation de la profession et de la tâche ainsi que d'un manque de reconnaissance » (Hansez et al. 2005, p. 1). Il semblerait donc que lorsque le travail de l'enseignant est non-valorisé et non-reconnu (Ndoreraho et Martineau, 2006) et qui s'y rajoute autres défis comme « le besoin de s'occuper de ses enfants ou le désir de relever d'autres défis…» (p.12) que l'absence de soutien de la direction de l'école pourrait accélérer l'abandon de la carrière d'enseignant.

De plus, la pénurie résulte en des enseignants (ou suppléants) qui se retrouvent dans des postes d'enseignement où ils ne sont pas qualifiés. En effet, la pénurie est telle que certains suppléants qui ne parlent pas français se retrouvent à enseigner dans des classes de français langue seconde (Grimmett & Echols, 2001, p.15). Ces placements malvenus ajoutent au stresse de l'enseignant à qui on demande d'enseigner dans un champ de compétences qui n'est pas le sien. Tous ces facteurs dans une époque qui prône le « Carpe Diem : la vie est trop courte » jouent contre la pérennisation du personnel enseignant.

L'organisation scolaire et le maniement de l'enseignant qualifié

Ingersoll (2001) a trouvé que l'origine de la pénurie d'enseignants résidait dans les conditions organisationnelles (et la participation ou non des enseignants à celles-ci),

ce qui relève essentiellement de la responsabilité du directeur de l'école. Les enseignants qui sont placés dans des postes d'enseignement sans que leur avis soit recherché, sans que leurs opinions face à leurs situations d'enseignement soient sollicitées, ne se sentent souvent pas valorisés. Lorsque les décisions ne sont pas prises collectivement, c'est-à-dire entre la direction de l'école et l'enseignant face à leurs tâches, Moore Johnson (2004) croit entraîne une situation presque immorale et nuit à la qualité de l'enseignement dans une école. Face à de telles situations, souvent les enseignants quittent l'école et même la profession et même pour ceux qui choisissent de rester ces conditions négatives auront certes une influence sur la qualité de leur enseignement.

Le non-soutien de l'enseignant face aux parents

Selon Grady (2004), qui a présenté un livre d'erreurs à éviter pour les directions d'écoles, indiqua que les parents qui dirigent les décisions du directeur sans rechercher l'avis des enseignants, est signe d'un jugement erroné de la part du directeur. LeTouzé (2004) confirme que les relations avec les parents peuvent être stressantes à cause du fait que ces derniers ont des attentes démesurées visant la performance de leur enfant et que c'est l'enseignant qui est souvent questionné et même blâmé pour cette situation. L'enseignant qui ne sent pas l'appui du directeur face à ces attentes démesurées risque de démissionner.

La valorisation de l'enseignant : les conditions de travail

Encore une fois, selon Moore Johnson (2004) : « A cette époque, les nouveaux enseignants sont découragés dès le départ avec un salaire minime, un statut social inférieur et les demandes implacables du travail » (p. 9). Les études du FCE (la fédération

canadienne des enseignantes et des enseignants) confirment cette situation particulièrement problématique de vouloir recruter et retenir un personnel enseignant dans une profession qui offre « des salaires peu attirants et de piètres conditions de travail… » (Chouinard, 2003, p. 1).

Le décrochage émotif

De plus, Moore Johnson (2004) a rapporté que parmi les nouveaux éducateurs, beaucoup sont plus déçus que contents de leurs directeurs, car ils s'attendaient à ce que leurs besoins soient mieux anticipés en créant des horaires et des tâches de travail équitables. L'étude de Ingersoll (2001) fait écho de cette déception où il nota qu'au moins un tiers des enseignants mécontents avaient démissionné à cause des lacunes qu'ils ont trouvées dans le soutien de l'administration. Conturie (2004) dans son livre intitulé *La pédagogie d'enseigner avec bonheur* insiste sur le soutien et la valorisation des enseignants de la part du directeur surtout face aux enjeux de l'engagement des parents dans l'école. La pénurie existe en partie, selon Conturie (2004), parce que l'enseignant a perdu sa passion pour l'enseignement : « c'est un manque d'enseigner avec bonheur » (p. 18), dit-elle. Elle suggère aussi que l'abandon peut aussi être un décalage spirituel où le doute s'insinue en soi de telle sorte à ce que l'enseignant se questionne : « Qu'est-ce que je fais là? Que puis-je leurs (les élèves) apporter? Je ne suis pas formé pour…Je vais me démolir si je vis cela toute ma vie… » (2004, p. 18). Mais peut-être pires sont ceux et celles qui restent dans la profession et qui endurent et influencent les autres (élèves et enseignants) avec leur état négatif. Mills (1987) dans Jensen (1995) indique que les apprenants: "…pick up the emotional state of the teacher…and it impacts their

cognition…. [Teachers)] who have a joyful demeanor and take genuine pleasure in their work will have learners who outperform those who do not" (p. 74). Par contre, Hoerr (2005) insiste sur le fait que même avec tous les efforts positifs du directeur ce n'est pas tous les enseignants qui seront épanouis et qui trouveront le succès (p.102). Néanmoins, pour ce qui est du bien-être général de l'enseignant tous les facteurs tirés des études présentées, liés à l'amélioration des conditions de l'enseignement tels le maniement approprié de ses compétences, le soutien et la valorisation de sa vocation, semblent nécessaires pour soutenir l'enseignant et le motiver à rester dans une école particulière. Et donc face à ces défis de taille, le directeur aujourd'hui se doit de trouver des moyens pour garder son personnel car il ou elle, comme 'leader' de l'école, a un rôle important à jouer au niveau de la rétention de son personnel enseignant. Et donc nous partons de l'hypothèse qu'il est possible que la direction d'une école ait une influence soit positive ou négative sur la rétention des enseignants dans son école.

3. Le profil de la direction scolaire qui engendre la rétention du personnel enseignant en rehaussant la qualité d'enseignement

« Nous avons besoin d'une toute nouvelle espèce de leaders en éducation, des leaders qui s'engagent à donner un apprentissage de qualité » (Langlois et Lapointe, 2002, p .32).

Lors de l'analyse au niveau de l'état de la pénurie d'enseignants et l'effet sur la qualité de l'enseignement dans une école, quels sont les éléments qui définissent cette qualité et comment l'école peut-elle la retenir? Tout d'abord les recherches indiquent que la *qualité* d'enseignement est définie comme un enseignement qui maximalise l'apprentissage pour tout élèves (Glatthorn et Fox, 1996) ainsi qu'un enseignement dit

‘efficace’. Weglinsky (2000) indiqua que cette efficacité se manifeste en **habiletés cognitives avancées** (higher order thinking skills) chez l’enseignant qui utilise des **méthodes collaboratives et individualisées** dans son enseignement et tient compte du progrès de l’élève avec une **évaluation continuelle**. Toutefois l’enseignement efficace ne se produira qu’avec un leadership qui est lui aussi efficace. Si on estime une transformation dans l’apprentissage et dans la qualité d’enseignement, il faut repenser ce que l’on fait en tant que structures dans l’école pour rehausser l’engagement des enseignants dans leur pratique. Récemment un éditorial de leadership en éducation (2007) expliqua que « an inquiry teaching stance » vise à créer une ouverture intellectuelle en utilisant une variété de méthodes pour découvrir les connaissances des apprenants (ces principes d’un enseignement efficace sont détaillés dans l’Annexe 2 de ce rapport - ceux-ci peuvent être adaptés par des leaders intéressés lorsqu’ils sont en train d’inclure les idées des enseignants visant leur pratique et dans la prise des décisions pédagogiques). En se servant d’une variété de méthodes qui suscitent cette « inquiry ou enquête», le leader engage l’enseignant dans des tâches ou projets tout en ressortant les habiletés individuelles de ce dernier. Sous un leadership qui met l’enseignant dans des situations d’apprentissages où il peut reconnaître ses forces, il ou elle développera un sentiment que son travail lui appartient et le résultat sera un enseignant plus engagé et plus efficace.

4. La culture d’une communauté d’apprenants professionnels et moraux

Donner le temps aux enseignants

Il est certain que le climat et la culture où l’enseignement a lieu peuvent faciliter l’apprentissage ou au contraire le rendre stérile. Alors il est fort probable que dans un lieu

où la culture de la communauté professionnelle est nourrissante nous retrouverons aussi une haute qualité d'enseignement. En effet, la raison donnée par les enseignants pour éviter de devenir « blasés » ou de quitter cette profession, est l'effet positif qu'une communauté d'apprenants professionnels a au niveau de leur motivation intrinsèque. Mais construire une telle communauté prend de la volonté et du temps. Voici une réflexion sur la pratique d'une enseignante qui met l'accent sur ce qui lui permet une qualité dans son enseignement :

> Pour continuer à améliorer la qualité de mon enseignement, le soutien professionnel que je reçois vis-à-vis mes pratiques éducatives en termes de liberté, de temps et de confiance du directeur, est essentiel. J'ai besoin de travailler en collaboration avec mes collègues pour partager toutes nos idées, d'acquérir de nouvelles compétences/stratégies et de développer la capacité de pouvoir résoudre en tant qu'équipe les problèmes généraux de la qualité de l'enseignement dans notre école. Je me sens moralement poussée à rester pour deux raisons : la reconnaissance que j'ai pour les possibilités que j'ai eues pour rehausser continuellement ma qualité d'enseignement et le fait que je veuille transmettre l'importance de ce partage collectif continuellement aux autres enseignants qui sont en danger de quitter cette profession. (Traduction libre par Fournier de Fried dans Intrator, 2003, p. 150)

Ainsi comme nous l'indique Brooks (2002) :

> la direction de l'école qui met en valeur la qualité de l'enseignement met aussi en valeur le temps dans l'organisation pour développer une culture collective d'apprenants au sein d'une communauté d'enseignants professionnels qui veulent en fait aussi partager leurs succès comme leaders pédagogiques et moraux. (p.140 et p. 214)

Et c'est souvent cette culture professionnelle et positive qui, dans les premiers jours de l'enseignement, forgera un engagement dans cette carrière et une passion de vouloir enseigner. C'est cette culture de l'école qui peut instiller un sens permanent d'urgence de toujours vouloir faire un meilleur travail. Une des clés pour une haute qualité

d'enseignement semble être une école qui engendre une forte communauté d'enseignants coopératifs liés les uns aux autres et qui à leur tour faciliteront « une communauté d'apprenants qui ou les enseignants se sentent « sains et saufs » (Kohn, 1999, p. 155).

CHAPITRE 3

La méthodologie de recherche

Introduction : le cas des directeurs

La méthodologie du projet est une étude de cas qualitative qui comprend la cueillette des perceptions de trois administrateurs face à la rétention des enseignants dans leurs écoles et dans leurs commissions scolaires. A partir d'une entrevue d'environ deux heures avec trois directeurs (dont deux qui sont maintenant retraités) les données ont été compilées. Le nombre de participants choisis pour cette étude fut justifié par le fait que "efforts to perform broad analyses with large numbers of participants can reduce the effectiveness of case study as it might come at the expense of detailed description" (VanWynsberghe & Khan, 2007, p. 4). Ainsi que le fait que ce travail rempli les exigences d'un projet de recherche pour une programme de Maitrise et non d'une thèse.

Le choix de ces directeurs d'expérience fut déterminé selon leur accessibilité et le fait qu'ils et elles jouissaient d'une excellente réputation au sein des écoles et des commissions scolaires dans lesquelles ils et elles travaillaient. Les questions d'entrevues avaient comme but principal de faire ressortir les expériences, les opinions, les pensées et les croyances de ces administrateurs face à la rétention des enseignants qualifiés dans leurs écoles et comment contrer la perte et la pénurie de ces derniers. Afin d'orienter la discussion, les trois directeurs ont réagit une citation (présentée ci-bas) de Tucker & Codding, 2002 (dans Phillips, Raham, & Renihan, 2003). Les entrevues furent transcrites et thématisées selon les méthodes de Fereday & Muir-Cochrane (2006). Toutes conversations ont été conservées sur audio-cassettes et toutes actions/comportements ont

été notés dans un journal d'anecdotes tenu par le chercheur. L'analyse des données fut organisée en partie selon les théories présentées dans la synthèse de la littérature. Des pseudonymes ont été utilisés afin de protéger l'anonymat des participants et de collègues qu'ils ou elles ont mentionnés lors des entrevues.

L'idée de préserver la qualité d'enseignement est émergée dans la réponse des participants. Dans la prochaine section les participants identifient quels facteurs selon eux peuvent causer le décrochage chez les enseignants et comment éliminer ces derniers. Ils et elles discutent aussi des meilleurs façons de soutenir les enseignants déjà a risque de quitter.

CHAPITRE 4

Résultats de la recherche

1. Le leadership pédagogique est l'ultime soutien du personnel enseignant – le cas de M. Smith

M. Smith, un directeur qui a pris sa retraite en 2003-2004, indiqua qu'il n'avait subit aucun effet de la pénurie d'enseignant dans son école. Il raconta qu'il avait été tellement occupé avec les évaluations d'enseignants lors des TPGP (Teacher Professional Growth Plan) et l'écrit du document « School Improvement Plan » (une initiative d'Alberta Education dans ces dernières années comme directeur), qu'il n'avait pas remarqué la pénurie qui planait autour de son école. Selon lui, cela avait toujours été le rôle du bureau central de s'occuper des placements nécessaires et donc il était peu conscient du problème de placement. Par contre, il avait remarqué que son rôle devenait de plus en plus administratif, ce qui nuisait à ses tâches préférées dont une fut le sujet de son projet de Maîtrise : Le leadership « pédagogique ». D'ailleurs il voyait le leadership pédagogique comme étant très proactif face à une pénurie potentielle car, selon lui, la qualité de l'enseignement est quelque chose qui doit être facilitée et l'enseignant soutenu dans sa pratique. Ceci est appuyé par les études de Fullan et St. Germain (2006) qui ont notés que l'école doit être un lieu d'apprentissage et que cet apprentissage résultera en une qualité d'enseignement (un constat aussi appuyé par Glatthorn et Fox (1996)). Ainsi, la clé, selon M. Smith qui assure une haute qualité d'enseignement ressemble à ce qu'on appelle souvent 'une communauté d'apprenants'. Par ailleurs, le type de leadership que M. Smith pratique est fort appuyé par Sullivan et Glanz (2006) qui croient que

l'initiation, le soutien et le maintien des communautés d'apprenants professionnels devraient être des priorités importantes chez nos leaders pédagogiques.

Le temps organisationnel et relationnel

M. Smith mentionna aussi l'importance du facteur de temps à l'école que l'on peut lier a l'aspect organisationnel dans la littérature, par exemple Dobbs (1998) qui nous indique que « les horaires blocs » facilitent la qualité d'enseignement et permet le temps de se développer professionnellement, en plus de faciliter la collaboration des équipes d'enseignants pour qu'ils puissent collaborer leurs idées et pratiques (Senge, 2000; Rose, 2007). Bien que cet usage de temps efficace avec des horaires créatifs (avantages indiqués dans l'Annexe 1) soit un aspect que les trois directeurs-participants avaient en commun, M. Smith discuta d'un autre aspect de son usage de 'temps' lorsqu'il m'a dit « Je me souviens que je prenais le temps d'aller chercher le personnel enseignant afin de communiquer mon soutien…et, j'écoutais». Ce commentaire rejoint la pensée de Conturie (2004) qui nous dit que le soutien de la direction de l'école facilite le bonheur d'enseigner. Au sujet de l'écoute, la pensée de Stephen Covey s'avère importante ici: « Being heard [is] the psychological equivalent of air; it is the basic need for all of us" (citer dans Walsh et Sattes (2005, p.154). M. Smith, s'est toujours vu à l'écoute de son personnel enseignant ce qui a surement facilité le développement de ce besoin fondamental chez son personnel en créant un respect mutuel qui développe de bonnes relations. Et malgré que les tâches administratives de M. Smith soient devenues de plus en plus lourdes vers la fin de sa carrière, il continuait de prendre le temps d'aller voir les enseignants dans leurs classes, pour montrer son appui chaleureux afin de garder un

climat collaboratif dans son école. En effet, ce directeur souligna à plusieurs reprises l'importance de **prendre le temps** de développer des relations avec chaque enseignant individuellement en donnant de son temps, ses conseils, ses connaissances pédagogiques et son ultime soutien face aux difficultés scolaires.

L'administrateur autocrate vs. Le leader pédagogique

En revanche, M. Smith a insisté qu'un chef qui est autocrate et qui maintient un climat de contrôle, qui fait venir les enseignants dans son bureau, perd toute possibilité de collaboration et d'efficacité scolaire. Les recherches de DeBlois et Lamothe (2005) ainsi que de Cashman (2003) note ce genre de leader dominant, hiérarchique ou managérial (voir Annexe 3). M. Smith croyait que ce type plutôt « tyrannique » ne pourrait jamais être qu'un îlot isolé, guère approchable, ni respecté, et qu'un personnel l'éviterait a tout prix. Contrairement, M. Smith nota qu'il tentait toujours d'intervenir auprès des enseignants avec calme. Il faisait l'effort de toujours être à l'écoute et ne voulait pas que son personnel le perçoive comme étant trop pressée de les écouter. En effet, il nota que la façon la plus productive de préserver l'enseignant c'est d'être présent et d'intercepter les conflits qui se présente dans l'enseignement. M. Smith a répété souvent pendant l'entrevue, qu'il trouvait cela important même nécessaire de rencontrer, de retrouver l'enseignant chez lui ou elle, dans sa classe, seul(e), et de lui poser des questions sans avoir l'air de le/la confronter. Il posait, par exemple, des questions comme celles-ci : « Comment vas-tu? » «Qu'est-ce qui ce passe chez toi? » «Que penses-tu faire? » «Que puis-je faire pour t'aider? » « Qu'as-tu besoin en terme de ressources pour améliorer ta situation? » etc. Il tentait d'être discret et de parler avec compassion. Une

telle disposition, marque d'un bon leader, est appuyé par les études de Conturie (2004). Et, la pratique du questionnement est fortement saluée par plusieurs chercheurs comme Hoerr (2005) dans ses recherches au sujet du « reflective practitionner » et dans Walsh et Sattes (2005) particulièrement qui discutent de la stratégie « quality questionning », outil puissant, selon eux, dans le développement des relations éducatives.

D'abord M. Smith a pu conclure que son approche semble collée à la création d'une relation collaborative entre lui et l'enseignant, et encourage l'équipe éducative a prendre des décisions ensemble lorsqu'ils font face à une crise quelconque. En effet, ce soutien, ce climat de collaboration et ce partage des décisions scolaires sont des éléments de premier ordre quant a la rétention des enseignants selon le livre de Moore Johnson *Finders and Keepers* (2004).

Les parents

Comme ont dévoilé les enseignants dans les recherches de Grimmett et Echols (2001) au sujet de la pénurie d'enseignants, M. Smith croit aussi qu'un des devoirs du bon administrateur est de soutenir les enseignants devant les cas apportés par des parents. Le rôle de soutenir l'enseignant vis-à-vis les parents est selon M. Smith, une responsabilité importante. Cet appui joue le rôle d'absorber les sentiments négatifs de parents bouleversés par exemple, pour que les enseignants puissent retourner au travail et continuer a enseigner avec qualité. M. Smith remarque qu'il a toujours pris son rôle de 'buffer' au sérieux : comme un pare-choc qui calme l'attaque initiale d'un parent avant que l'enseignant y soit exposé. De cette façon, il croyait avoir pu retenir toute une gamme d'enseignants grâce a ce genre de soutien inconditionnel et de la façon dont il a

toujours procédé avec les parents et les enseignants. Il nota que souvent les parents voulaient parler de leurs craintes face au personnel enseignant avec lui directement parce qu'il était le directeur. Cependant, M. Smith prit souvent la position morale d'un collègue et demanda aux parents de parler en premier avec l'enseignant. Sinon, il suggérait aux parents que c'était important que l'enseignant entende leurs soucis directement. Ensuite, si le problème persistait, une réflexion d'équipe pouvait se faire entre la direction, les parents et l'enseignant afin de résoudre le problème de façon collaborative. Contrairement, les enseignants dans les blogues publiques et ceux étudiés par Moore Johnson (2004) se sont souvent plaints d'un soutien insatisfaisant de leurs directeurs ce qui mène a croire qu'ils et elles auraient possiblement eu des expériences plus favorables sous la direction d'un directeur comme M. Smith.

2. Le leadership partagé et la division des tâches – le cas de M. Wong

Le manque d'enseignants qualifiés nécessite le mentorat

Contrairement à M. Smith, le directeur M. Wong avait subit les conséquences d'une pénurie au sein de son école et ressentait surtout l'effet de la lacune d'enseignants qualifiés dans les postes en immersion française. M. Wong a noté comme l'ont fait Grimmett et Echols (2001) ainsi que Mukamurera (2006), les difficultés de pouvoir remplacer les enseignants dans ces temps de pénurie. C'est à deux reprises en 2007-2008, qu'il a dut remplacer des enseignants du français qui étaient en congés de maladie. Par ailleurs, le bureau central n'avait pas d'enseignants qualifiés dans la langue française disponibles pour prendre ces contrats temporaires. En effet, en attendant que le bureau ait

des recrutés, des enseignants Anglophones furent envoyés pour remplir ces postes. Mais malgré la pénurie, M. Wong insista sur le fait que la qualité de l'enseignement ait été peu influencée dans son école puisque le soutien leader-coach parmi les professeurs dans le département de langue seconde était très efficace. Les stratégies qu'ils avaient mise en place au cas d'une telle situation étaient notamment proactifs, par exemple : les enseignants avaient des plans d'unité et des plans de leçons préparés à l'avance ainsi que d'amples paquets de travail déjà photocopiés pour les élèves. Selon M. Wong, le leader de chaque département avait le devoir d'assurer que le nouvel enseignant ou le remplaçant soit appuyé dans sa démarche.

D'un côté, l'idée de leader-coach est une nouveauté en Alberta selon les recherches indiquées par un conseiller avec Edmonton Public (Louise Osland, 2008, communication personnelle). Elle nota que leurs programmes AISI (Alberta Initiative for School Improvement) pour rehausser l'apprentissage « universal design » et « 21st Century » mettaient sur pied des initiatives pour promouvoir et appuyer le mentorat, ou « teacher-coach » dans leurs écoles. D'ailleurs, nous voyons dans l'école de M. Wong des leaders-coach grâce aux fonds AISI qui les permet de travailler avec les enseignants hors de leur horaire régulier, de leur fournir les ressources par courriel et d'organiser des réunions pour mettre sur pied des projets centrés sur l'élève.

Mais en revanche, le programme de mentorat de M. Wong pourrait aller plus loin que de seulement fournir les matériaux, comme les plans d'unité et les plans de leçons. En effet, il faudrait qu'il fournisse aux enseignants (remplaçants ou nouveaux) l'appui total d'un maître enseignant comme on le voit dans le vidéo intitulé « Ontario » (1996) ou certaines commissions scolaires ontariennes nomment des enseignants

chevronnés dans des postes de mentorat dans le but de soutenir et de développer l'enseignant dans sa pratique. Malgré qu'il faudrait un horaire convenable et un budget très créatif pour pouvoir modeler ce programme ontarien, Moore Johnson (2006) insiste que les écoles doivent être données les fonds nécessaires pour répondre aux besoins des nouveaux recrutés afin d'assurer la rétention d'un cadre d'enseignants dédiés, accomplis qui peuvent assurer la continuité et la qualité de la pédagogie dans les écoles.

Le partage de leadership et la communauté professionnelle d'apprentissage

M. Wong expliqua que son rôle face à la pénurie, comme avec tous les autres défis scolaires, était l'un qu'il partageait avec son équipe d'administrateurs. En effet, le soutien et l'insertion des enseignants nouveaux pour remplir les contrats variés, obtenaient selon lui, un soutien dans leur adaptation scolaire par le coordinateur du programme d'immersion. M. Wong croyait qu'on ne peut combler ce défi tout seul et comme directeur, il a proposé que son rôle primaire était de partager toutes ses tâches administratives succinctement à travers une équipe de leaders qui pouvaient soutenir l'enseignant afin d'assurer un enseignement de qualité (exemple de la distribution de tâches, Annexe 4). C'est dans ce sens que Fullan et St. Germain (2006) discutent des bons leaders éducatifs qui sont « innovateurs » et qui démontrent la capacité de développer continuellement les habiletés de leadership chez les autres (p.26). En effet, M. Wong essaye de mettre en pratique l'habileté de reconnaître dans les autres leurs forces. Comme l'ont noté Liesveld et Miller (2005), c'est un type de leadership « resonant » qui sait partager ses responsabilités. M. Wong remarqua que cette qualité d'enseignement, appuyée par son équipe d'administration, a toujours été présente dans son école. Il voyait

ceci lorsqu'il se promenait dans les couloirs et devant les classes, lorsqu'il entendait les élèves en train de discuter, rire et de s'amuser avec les enseignants. On pourrait donc dire que M. Wong n'agit pas seul devant la situation d'une pénurie d'enseignants et le besoin d'assurer la rétention de ses enseignants. Non seulement est-ce qu'il semble avoir confiance en ses enseignants mais il a énormément confiance en ses administrateurs et leur capacité de naviguer les défis qu'une pénurie d'enseignants peut présenter.

De plus, M. Wong nota que dans l'organisation de l'horaire de l'école des opportunités de réunir les enseignants-maîtres et les nouveaux enseignants dans des communautés professionnelles d'apprentissage étaient insérées de façon intentionnelle afin de faciliter le développement continu de leur pratique. Cette pratique reflète ce que Kohn (1999) a dit des directeurs qui sont capables de faire naître un sentiment d'appartenance et de connexion chez leurs enseignants en créant un environnement fertile pour l'échange libre d'idées. En effet, dans l'école de M. Wong, pendant les périodes libres, une fois par semaine, des groupes d'enseignants dans divers disciplines se réunissaient pour développer des curriculums; se familiariser avec les nouvelles ressources disponibles ainsi qu'avec des outils technologiques, en plus de discuter de nouvelles méthodes d'évaluation des résultats d'apprentissage des élèves fournis par les enseignants « learning leaders » venant des projets AISI. Ces types de communautés d'apprentissage professionnel, sont selon les études Newmann et Wehlage (1995) dans Fullan et St.Germain (2006, p.194), caractérisées par des buts partagés, de l'activité collaborative et de la responsabilité collective parmi les éducateurs.

3. **Le leadership organisationnel; l'horaire créatif et l'auto-évaluation: le cas de Mme. Jones**

Un leadership proactif face à la pénurie et à la rétention des enseignants

Juste avant sa retraite, lors de notre entrevue, le bureau de Mme Jones était rempli d'une multitude de choses : tas de papiers, livres et filières, des cadeaux/photos/lettres d'élèves qui décoraient les murs, et le téléphone qui sonnait à plusieurs reprises – elle semblait une vraie experte des tâches multiples! Et malgré toutes ses tâches et interruptions, elle pouvait reprendre exactement là où elle s'était arrêtée dans notre conversation en me racontant ses histoires, ses expériences et ses croyances concernant sa philosophie de leadership. En effet, à un autre moment lorsque je suis allée chez elle pour un entretien, une expérience similaire s'est produite. Pendant qu'elle me donnait ses réponses claires et philosophiques, ses deux petits-enfants se déplaçaient autour de ses jambes, contents et occupés.

Mme Jones, qui a pris sa retraite en 2006, avait une approche très avant-gardiste face a la pénurie d'enseignants – elle indiqua qu'elle avait toujours tout fait pour retenir ses enseignants qualifiés, et surtout ceux et celles qui avaient une spécialisation quelconque. Comme M. Smith, la pénurie n'a pas eu beaucoup d'impacte dans son expérience d'administratrice et même elle n'aimait pas que l'on utilise cela comme excuse car elle trouvait que cela pouvait diminuer les attentes du programme et/ou la qualité d'enseignement dans son école. En fait, dans l'école où elle est restée pendant les dix-sept ans de sa carrière, elle a toujours pu retenir ses enseignants qualifiés dans les disciplines spécialisées comme l'immersion française, les maths et les arts. Elle a eu très peu d'expériences face a la pénurie et la perte des enseignants car elle croit avoir mis

beaucoup de travail dans l'organisation scolaire afin d'éviter le départ des enseignants qui seraient difficiles à remplacer. Conséquemment, sans même qu'elle le réalise, Mme. Jones, leader douée dans l'art d'organiser une école, fut capable d'éviter le départ des ses enseignants. Ainsi, sa démarche est fortement appuyée par les résultats d'Ingersoll (2001) qui a noté que l'origine de la pénurie d'enseignants réside dans les conditions organisationnelles.

Adaptations pour la rétention d'enseignants qualifiés

Mme Jones nota que tout comme les élèves ont besoin d'une certaine autonomie et d'un sens d'appartenance pour leur adaptation scolaire, les enseignants eux aussi ont besoin d'une administration qui leur fait confiance et qui croit en leurs habiletés d'enseignant. Comme le dit Goleman, fondateur de l'intelligence émotionnelle, en collaboration avec Boyatzis et McKee (2002), la tâche fondamentale de leadership est « …primal;… it's to prime good feeling into those they lead » (p.3). De plus, ils disent que ces sentiments de bonheur sont engagés lorsque le leader crée une « resonance » (p.19) de positivité qui encourage chaque personne à atteindre son plein potentiel. Ainsi, Mme Jones voyait que cela faisait partie de son rôle que d'assurer que ses enseignants soient contents face aux choses comme la distribution des cours mais rajouta que son rôle primaire était de s'occuper du bien-être de cette ressource humaine afin d'apprivoiser l'apprentissage qui est au centre d'une qualité d'enseignement. Pour ce faire elle admet que parfois elle a dû faire des choses comme changer l'horaire de l'école afin d'assurer la qualité d'enseignement continuel en immersion mais selon elle c'est grâce a ceci qu'elle a pu retenir deux enseignants français qualifiés en maths et en littérature qui ne pouvaient que travailler à temps partiel. Ainsi avec un horaire bloc créatif elle a pu créer des

avantages et des conditions très favorables pour l'enseignement dans l'école. D'ailleurs les bénéfices de ce type d'horaire sont repris dans l'Annexe 1 et soutenu par de nombreux chercheurs (Dobbs, 1998; Hottenstein, 1999; Kohn, 1999; Fowler, 2002; Stewart, 2004 et autres indiqués dans l'Annexe 1).

Reconnaître l'enseignant qualifié et faciliter l'apprentissage

Selon Mme Jones malgré l'importance de retenir le personnel, il faut aussi savoir retenir et reconnaître ce qui est une qualité d'enseignement. Elle a définit la qualité de l'enseignement comme étant ce qu'elle voit dans les yeux des élèves devant un enseignant qui les adore, ce qui se manifeste seulement lorsqu'il y a un climat d'apprentissage enrichissant. Et d'après Jones, cette qualité se voit aussi dans les projets expérientiels qui incitent les enseignants et les élèves à découvrir, à comprendre et à partager/présenter selon leur style et devant leurs pairs. Elle a partagé la naissance de l'un de ces projets intitulé « Student Computer Conference » qui s'est déroulé au prestigieux hôtel Palliser. Mme Jones s'était aperçue que les talents en informatique parmi les élèves étaient formidables. D'abord, cette conférence a été organisée en gros par les élèves sous sa direction minimale. Même les sessions ont été enseignées par les experts-élèves, les plus doués en informatique qui enseignaient à d'autres élèves et mêmes aux enseignants qui se sont inscrits pour leur développement professionnel. Une expérience formidable pour le partenariat qui a engendré des résultats d'apprentissage au-delà de toutes les attentes de cette directrice. A ce sujet elle dit qu'il faut aller chercher ce que les élèves savent et les motiver à partager leurs connaissances avec d'autres afin d'établir des liens positifs élèves a élèves et élèves- enseignants. Le partenariat selon elle c'est d'apprendre

quelque chose utile et pertinent pour éventuellement améliorer sa vie scolaire. Son approche pédagogique est appuyée dans l'Annexe 2.

Modèle dans la gérance des conflits : centré sur l'apprenant

Mme Jones insista qu'un autre rôle du directeur est de pouvoir gérer les conflits, ce qu'on appelle 'conflict management' dans la littérature. Selon ses croyances, elle devait être le modèle à suivre à cet égard. En ce qui concerne les interventions au sein du partenariat, elle nota qu'elle fait partie de l'équipe – elle ne forme pas l'équipe. Dans ce sens, elle voulait que toutes ses actions puissent être imitées par ses collègues. Elle a noté que les enseignants observent comment elle traite les élèves ainsi que ses attentes au sein du partenariat. Elle remarqua que pour cette raison, il est nécessaire de faire ce que l'on dit que l'on fera en autres mots : ' walk the talk'. Comme le dit Hébert (2006), les initiatives de l'organisation de la direction de l'école sont en effet de résoudre les problèmes en collaboration avec l'équipe de l'école. Et ce ne sont pas seulement les tâches mais les projets créatifs, génératifs, et fondamentaux qui proviennent du rôle de leadership comme on a vu avec la patronne des besoins des élèves, Mme. Jones. Fullan et St. Germain (2006) parlent de cette pratique organisationnelle comme étant un concept de leadership participatif, tandis que Brooks (2002) appelle ceci un « leadership collectif » et Glatthorn et Fox (2000) notent qu'un tel leadership pédagogique en est un qui est centré sur l'apprenant. Mme Jones est un modèle qui inspire ses enseignants avec un leadership proactif visant la résolution des problèmes : celui d'éviter les conflits en assurant que des projets sont en marche et des objectifs ciblés qui visent toujours l'apprentissage des élèves. En effet, c'est un rôle participatif que de mobiliser les acteurs scolaires afin de

donner un sens à l'intervention quotidienne en les rassemblant « autour d'enjeux éducatifs » (Gouvernement du Québec, 1995-1996, p.6).

L'administrateur-enseignant

Mme Jones nota l'importance d'être active dans l'enseignement afin de fournir un exemple à ses collègues. Notamment ses meilleurs souvenirs du début de sa carrière étaient lorsqu'elle enseignait tous les cours en informatique au-delà de ses responsabilités administratives. Selon elle, ces expériences lui auraient permis de faire la connaissance de plus de 500 élèves. Elle croyait que ces élèves savaient qu'elle les connaissait et donc elle entendait souvent des remarques comme : « Tu es ma meilleure directrice jusqu'à cette date! » Après un certain temps, sa tâche d'enseignement et donc son rôle comme leader pédagogique, fut réduite mais elle considérait cela important que les enseignants ont pu la voir comme une maître-enseignante qu'ils et elles pouvaient suivre. Elle renforçait donc l'importance du bon enseignant qui connaît ses élèves et leurs besoins éducatifs, et qui joue un rôle au sein de l'équipe scolaire en visant a toujours amélioré sa qualité d'enseignement. Même si Mme Jones n'était plus dans la classe, elle indiqua qu'elle prenait toujours le temps de garder le radar sur le personnel enseignant afin de les appuyer dans leur pratique.

Reconnaître l'enseignant en détresse

Mme Jones insiste sur le fait que la gestion de la qualité d'enseignement peut être problématique ou dans ses mots : 'tricky'. Selon elle, les enseignants ont trop souvent tendance à insister que tout va bien dans leur enseignement, même lorsqu'ils ou elles sont

en période de trouble. Pendant son temps comme directrice, elle avoue avoir eu des enseignants qui avaient frappé et/ou poussé des élèves dans la classe; qui avait fermé forcément la porte de la classe; ou même qui avaient humilié les élèves devant leurs camarades. Elle remarqua que c'était souvent sa réaction vis-à-vis ces situations que les autres enseignants observaient. Le tact et le respect sont donc nécessaires si l'administrateur ne veut pas perdre contrôle d'une telle situation. Comme administratrice, Mme Jones était consciente que même si les autres enseignants n'aimaient pas les pratiques suspectes de leur collègue, cela pouvait être difficile d'intervenir comme leader car ils et elles pouvaient mettre en place des mécanismes de défense afin de soutenir leur collègue en trouble. En effet, ils pourraient avoir tendance à se parler et à discuter des manœuvres du directeur vis-à-vis l'enseignant au lieu de critiquer les pratiques problématiques de ce dernier. Ainsi, Moore Johnson (2004) observe que certains enseignants vont moquer ouvertement dans la salle des professeurs un directeur qui n'est pas respecté (p. 85). C'est un acte naturel tout simplement pour protéger le groupe mais Mme Jones savait qu'un petit groupe d'enseignants mécontents pouvait détruire une école car cette négativité affecte toujours le climat collaboratif, respectueux et moral de l'école et les idées de Conturie (2004) viennent appuyer ceci.

J'ai senti de Mme Jones qu'elle voulait surtout éviter le scénario de 'eux contre moi'. Il fallait donc selon elle, interroger les gens impliqués dans ce genre de situations de façon positive, non malicieuse et surtout avec précaution. Elle insista que le directeur doive modeler comment gérer les situations difficiles et les conflits sinon il risquerait, comme l'a noté Grady (2004), de créer une perception chez autres enseignants qu'il n'est pas compétent dans son rôle (p. 86). Mme Jones n'a pas spécifié ses stratégies devant ces

genres de situations mais plutôt qu'il fallait toujours 'faire attention'. Le fait que les administrateurs commettent souvent des erreurs devant ce genre de situations difficiles avec les enseignants fut noté a plusieurs reprises dans les recherches (par exemple, Grady, 2004; Moore Johnson, 2004; Conturie, 2004). Cela est intéressant de noter que malgré que plusieurs chercheurs notent l'importance d'écouter et de questionner (Grady, 2004; Hoerr, 2005; Walsh et Sattes, 2005, Koechlin et Zwaan, 2006), il y a très peu d'écrit au sujet des façons spécifique de gérer l'enseignant en trouble ou la gestion des conflits. On sait par contre, qu'un leader qui sait gérer les conflits est atteint d'une des compétences très importantes au niveau de l'intelligence émotionnelle proposée par Goleman, Boyatzis et McKee (2002).

Le leader-évaluateur

Comme M. Smith, Mme Jones a aussi noté qu'il fallait évaluer le personnel enseignant et consacrer du **temps** pour leur offrir un soutien afin de les aidera à changer et a améliorer leur pratique. Elle conclut que dans le fond la plupart des enseignants veulent une bonne pratique et que cela pouvait mieux s'accomplir avec des commentaires positifs dans leurs évaluations et que ces évaluations devraient servir de soutien au niveau de leur développement professionnel. En ce qui concerne le développement professionnel et l'évaluation de l'enseignant, Mme Jones avait des idées très spécifiques. Elle croyait que les enseignants comme individus on tendance à faire ce qu'ils devaient faire pour assurer leur apprentissage et qu'ils avaient choisi l'enseignement parce qu'ils sont engagés dans cette profession. En effet, selon elle, l'enseignant est un professionnel qui décide comment enseigner les attentes des curriculums d'Alberta et donc son rôle comme

directrice dans l'évaluation des enseignants était simplement de les assister dans leur tâche d'auto-évaluation de leur pratique ainsi que de les aider dans la rédaction de leur plan de développement professionnel (Teacher Professional Growth Plan). En ce qui concerne ces plans de développement professionnel, elle encourageait l'autonomie totale de l'enseignant. En fait, elle détestait qu'il faille noter les absences des enseignants lors des journées d'ateliers pour le développement professionnel, qui étaient d'habitude développés par des personnes à l'extérieur des écoles, et qui souvent ne servaient guère au personnel enseignant. Elle voyait cette pratique comme manquant de respect et de confiance auprès des enseignants et donc elle n'avait jamais insisté sur l'organisation de ce genre d'atelier. Au lieu elle disait à ses enseignants : « Je sais que vous allez faire un choix perspicace au niveau de votre développement professionnel – vous avez chacun des passions, des croyances et des intérêts vis-à-vis ce développement et vous avez le droit et la liberté de poursuivre ces buts éducatifs; ce n'est pas mon rôle d'imposer un atelier quelconque qui n'a pas de rapport avec vos objectifs professionnels ». Cependant, elle considérait qu'au début de l'année scolaire, une journée de préparation professionnelle visant les buts collaboratifs au niveau de l'horaire de l'année et un atelier AISI qui venait appuyer le «school development plan » étaient utiles afin de faciliter la collégialité entre les enseignants. Mais en ce qui concerne la majorité du développement professionnel, Mme Jones croyait que c'était le temps personnel qu'un enseignant consacrait pour assister à des cours ou des ateliers d'intérêts pendant l'année scolaire qui primait. Comme directrice, elle démontrait sa confiance en son personnel en restant flexible aux besoins de développement professionnel de ces derniers. « Les autres carrières méritent cette flexibilité mais pourquoi pas la nôtre? » disait-elle. Cette approche d'autoévaluation est

fortement appuyée dans les études de Rose (2007) qui insiste que c'est la clé de l'auto amélioration.

La surveillance des compétences

Selon Mme Jones, c'était d'autant plus important de surveiller les compétences des enseignants lors d'une crise comme la pénurie d'enseignants. Sinon elle disait que les enseignants risquaient de ne pas être conscients des attentes primaires de leur pratique, qui doivent toujours être centrées sur l'apprentissage de l'élève. Sans le soutien administratif, l'enseignant risque de perdre son estime de soi jusqu'au point ou il ou elle perd même sa motivation d'enseigner, ce qui mène d'ailleurs a la pénurie d'enseignants de qualité dont nous parlons ici. Les enseignants qui restent malgré leurs sentiments de plus en plus négatifs face a la profession diminue la qualité de l'enseignement dans une école. Bolman et Deal (1995) (dans Grady 2004) rappellent aux éducateurs que "l'esprit et la foie en soi-même sont le Coeur de la vie humaine – sans eux on perd notre chemin – on vit sans zeste – on suit le pas, mail il n'y a pas de passion… ». Et à ce constat cette auteure (2004) rajoute que seul le directeur peut corriger cette situation. En effet, Senge (2000) ajouta que « la plupart des enseignants entrent dans ce métier avec les meilleures intentions, mais un grand nombre se brûlent » (p.382). Alors, selon Mme Jones sa responsabilité est d'intervenir aussitôt que possible avec les enseignants et que c'est son rôle comme directrice d'assurer que les enseignants font ce qu'ils sont censés faire. Ne rien faire devant les enseignants n'est pas la solution, selon elle c'est un acte négligent ce qui est appuyé par la recherche de Grady (2004). Par ailleurs, elle dit qu'il faut documenter les inconvénients qui endommagent la qualité d'enseignement et qu' il faut

gérer le personnel enseignant qui n'enseigne pas avec qualité ou qui est atteint de troubles psychiatriques, de faiblesses physiques ou qui sont adonnés de dépendances qui influencent de façon négative leur travail. Grady (2004) insiste aussi que: "Principals need to serve as the conduit of the arsenal of instructional wealth. Students suffer if they are not provided with the best instruction available. The fault lies with the principal" (p. 26). Par contre Conturie (2004) croit qu'il faut approcher l'enseignant avec tendresse parce que la rigidité (et le manque de reconnaissance) créent une déception chez son personnel enseignant. Certes, Mme Jones admet que bien que ce ne soit pas toujours confortable pour l'enseignant, son style est direct et lorsque des actes négatifs sont pratiqués, elle s'interroge auprès l'enseignant avec la question suivante: «Ce que tu fais n'est pas approprié/juste et donc que feras-tu pour régler tes actions? ». Malgré cette fermeté lors de situations difficiles, elle insiste que c'est toujours mieux d'appuyer les pratiques positives des enseignants et qu'il faut absolument complimenter et reconnaître aussitôt que possible les enseignants qui font un bon travail efficace. Cela fait partie du processus continuel d'évaluation qui fonctionne d'après Mme Jones, comme discriminateur de la qualité d'enseignement. D'ailleurs elle rajoute qu'il est essentiel de savoir quand aider et/ou intervenir et qu'il faut en tout temps connaître son personnel enseignant, les écouter et les encourager dans leur pratique. Selon McGraw (2000) (dans Phillips, Raham, et Renihan, 2003, p.17) : c'est « serendipitous timing » et le « cue » au directeur de soutenir l'enseignant de façon positive lorsqu'il entend le soupir d'exaspération de l'enseignant. Et comme M. Smith, Mme. Jones a aussi tendance à chercher et consulter l'enseignant dans sa salle de classe qui est souvent sa zone de confort.

4. Les directeurs et leur contrôle sur la rétention du personnel enseignant

Vers la fin des entrevues, les participants-directeurs furent demandés de réagir à la citation suivante :

> The typical principal experiences intense accountability pressures while possessing limited authority to act unilaterally. You are the principal, the person who is being asked to produce great improvements in student achievement. You cannot select your staff. You cannot fire anyone who is already on your staff. You cannot award or withhold a bonus from anyone. Seniority rights for teachers mean that overnight you can lose people you have made an enormous investment in and replaced by people who couldn't care less about your agenda. You may have little control over the instructional materials being used. Someone else controls the training agenda. Someone else controls all but a small amount of how your budget is spent. (Tucker et Codding, 2002, p.6 dans Phillips, Raham et Renihan, 2003, p. 20)

Mme Jones a réagit fortement en étant complètement en désaccord avec ces chercheurs. L'impression que nous ne pouvons rien faire face à la rétention de l'enseignant est fausse dit-elle :

> Je n'achète pas cela du tout. C'est péjoratif en plus que ce sont les idées des directeurs qui ne prennent pas responsabilité pour le bien être de leur école. Il faut faire tout ce que l'on peut pour améliorer l'apprentissage dans l'école. Ces directeurs (ci-dessus) sont, disons, 'passing the buck'!

Par contre, Mme Jones admet que le rôle du directeur est complexe car il existe plusieurs tâches à gérer et à équilibrer telles la gestion des fonds, le personnel, la structure physique, les besoins du partenariat (élèves, parents et enseignants). En fait elle avoua que souvent elle ressentait les pressions du système lorsqu'elle devait quitter l'école pour des réunions au bureau central mais selon elle, parfois il fallait décider ce qui exigeait le

plus son attention. Pendant les derniers deux ans qu'elle passa à son école, la présence d'un grand nombre d'élèves qui avaient besoin d'accommodations spécifiques ont pris une grande partie de son temps. De plus, d'autres structures pour soutenir les enseignants qui devaient réaliser ces accommodations devaient être mises en place pour les aider a pouvoir répondre aux besoins de ses élèves qui manifestaient des troubles d'apprentissage variés. Ici elle parle des structures de programmation, du plan physique de l'école et les ressources humaines nécessaires pour subvenir aux besoins du personnel enseignant dans leur classe afin qu'ils et elles puissent répondre aux besoins éducatifs des élèves, qui doivent être au centre de tous buts pédagogiques. D'ailleurs, sa philosophie est que la salle de classe doit être un sanctuaire et elle a tout fait pour soutenir cet environnement d'apprentissage dans son école par exemple elle a formé des petites classes de 25 élèves, elle a remplacé les vieux bureaux, chaises, tableaux, planchers, tapis, etc., elle a fourni un soutien maximal aux enseignants avec les problèmes de discipline (une salle spécifique dans le bureau a été bâtie explicitement pour ceci), elle a alloué des périodes libres tous les jours pour tout enseignant afin qu'ils et elles puissent planifier leurs enseignement, etc. Tout d'abord, son rôle de gérer les troubles disciplinaires au bureau était devenu nécessaire afin de faciliter un apprentissage productif en classe. Mais ceci ne garantissait pas toujours une haute qualité d'enseignement car le problème de discipline n'est pas toujours seulement au niveau de l'élève mais est plutôt un problème de gestion de la part de l'enseignant. Effectivement, Mme Jones a pu distinguer entre ces dernières situations car elle connaissait les élèves qui ont eu tendance à avoir des troubles de discipline dans d'autres classes; car, c'était elle qui s'occupait de tous les élèves envoyés au bureau. En gros, elle

a fait tout son possible pour faciliter la qualité de l'enseignement, mais c'est la responsabilité des enseignants de développer les relations avec les élèves, de capturer leur attention et d'enseigner un curriculum qui est pertinent.

Par contre, en présentant le même scénario (ci-dessus) à M. Smith, il a répondu plutôt de façon globale en proposant qu'il peut seulement changer ce sur quoi il a le contrôle selon son pouvoir en tant que directeur de l'école. Le bureau va toujours avoir la responsabilité de maintenir le recrutement et le placement du personnel enseignant mais le directeur a la responsabilité de superviser et évaluer ces enseignants. Plus important encore pour M. Smith c'était de prendre le temps de connaître ses enseignants en identifiant leurs forces ainsi que leurs faiblesses afin de pouvoir les placer dans des situations d'enseignement appropriées. Les commentaires de M. Smith semblent reflétés les qualités de ce que Clifton (dans Liesveld et Miller, 2005) appela un « leadership responsable » ou le directeur est capable de reconnaître ses propres forces en plus des talents individuels de chacun de ses enseignants. C'est à partir de cette reconnaissance qu'une évaluation juste du progrès de ses enseignants peut se faire. Certes, qu'il y aura toujours des enseignants contents et efficaces ainsi que des enseignants stressés et mécontents qui quittent leur poste, toutefois la responsabilité de ce directeur est d'apprivoiser et de connaître ses enseignants comme s'ils restaient pour toujours. C'est de connaître les habiletés de tous enseignants en plus de leurs besoins soit d'enrichissement ou de formation de base afin de les retenir et de les guider vers un enseignement de qualité.

Mais cela doit aussi être le but visé du groupe entier (Chevrolet, 2004) qui est beaucoup plus proactif et assurera que la qualité d'enseignement est un but collectif à

l'intérieur de structures qui impliquent les enseignants dans l'organisation d'une équipe administrative (Glatthorn et Fox, 1996). Peu importe le contrôle que le bureau central peut avoir au niveau du recrutement, c'est encore le directeur qui contrôle en partie la programmation et donc la préservation de tel ou tel enseignant qualifié pour y enseigner est d'une grande importance selon M. Wong. Et c'est grâce à ce genre d'administrateurs qui entreprennent la tâche de former et d'évaluer le personnel enseignant que les enjeux de la pénurie ne semblent pas enlevés à la qualité d'enseignement dans la salle de classe.

Mais comme Mme Jones a aussi expliqué, ce n'est pas seulement ce qui passe dans la salle de classe qui affecte le climat éducatif. En effet, elle voyait que son rôle était aussi de gérer tous les lieux de l'école ainsi que l'équipe du soutien-personnel, 'support staff'. Elle donna l'exemple d'une situation grave qui s'est produit à la cafétéria avec une employée chargée de préparer le menu. Il était évident que cette personne détestait les élèves avec son air déplaisant et ses mets indésirables; et, jadis, les élèves utilisaient des représailles pour se venger d'elle et de l'endroit. Alors, comme directrice, Mme Jones s'est placée tous les midis dans la cafétéria afin d'aider la situation qui était devenue assez grave. Grâce à cette intervention explicite la dame en question est partie de l'école et Jones a pu embaucher un excellent chef de cuisine qui parlait aussi le français. Le fait qu'elle tenait a un climat agréable et positif dans la cafétéria et qu'elle est a pris un rôle actif pour assurer ceci à changer le climat de la cafétéria. Dorénavant elle impliqua les élèves dans la préparation de mets quotidiens et ceci a aussi aidé à créer une atmosphère plaisante pour se nourrir sainement. Enfin la cafétéria est devenue un sanctuaire respecté et désirable par tout élève puisque le nouveau chef était centré sur les besoins de l'élève. Jones insiste, comme M. Smith, qu'il faut connaître ce que les ressources humaines

peuvent apporter comme cadeaux, comme talents afin d'améliorer l'école. Ceci est appuyé aussi par Elmore (2000) qui résume bien le rôle d'un tel leader administratif qui est un qui met en valeur les habiletés et les connaissances des individus dans l'organisation afin qu'ils puissent être productifs et responsables dans leurs contributions aux résultats collectifs du groupe.

5. Profils et stratégies du leader efficace dans la rétention du personnel enseignant de « qualité »

Puisque ce sont les prometteurs et les maîtres chevronnés qui partent, afin de retenir ces enseignants de qualité, le bon directeur doit avoir a sa disposition des outils 'd'empowerment', une capacité de l'écoute, de promouvoir la réflexion ainsi que la capacité d'établir des relations interpersonnelles positives – toutes celles-ci sont des caractéristiques essentielles selon les trois administrateurs. Mais pour vraiment appuyer les enseignants dans leur carrière, il faut leur donner l'autonomie et la confiance dans leurs habiletés ainsi que de leur offrir des opportunités de leadership.

Le leader visionnaire

Un exemple d'une administration 'visionnaire' serait lorsque M. Smith a noté qu'il y avait un étudiant qualifié pour enseigner la langue française qui faisait son stage d'enseignement dans son école et que malgré qu'il n'y avait pas de poste disponible en français dans l'école, le directeur lui a offert quand même poste et un contrat probatoire (le plus important pour l'insertion dans la profession) en attendant qu'un poste s'ouvre dans son domaine. Cet exemple démontre comment M. Smith anticipa la nouvelle

demande en immersion française et comment il a prévu une ressource humaine disponible et qualifiée pour enseigner en langue française au lieu de se trouver dans une position de devoir chercher pour un enseignant lors d'une pénurie.

L'appartenance, l'autonomie et la croyance en soi

Mme Jones et M. Wong ont indiqué qu'ils tentent toujours de rendre leurs actions transparentes afin que leurs membres du personnel cherchent à les imiter. Mme Jones discuta de l'importance d'avoir des croyances et philosophies bien fondées en éducation. En ce qui concerne les valeurs personnelles, Mme Jones ajoute, après avoir fait la lecture du livre « In Search of Excellence », que c'est très important de développer ses propres croyances comme personne et comme éducatrice afin de pouvoir bien soutenir les autres. En effet, pour que chaque personne fasse de son mieux, il lui faut trois choses : un sens d'appartenance - qu'il y a une place dans l'école pour lui, un sens d'importance et un sens de contrôle afin de pouvoir déterminer ses propres buts. D'après Hébert (2006), si tu es accommodant, positif et authentique face aux dilemmes des enseignants, ils vont sentir l'acceptation et le mérite de sa personne même s'ils ont commis des erreurs. Hébert rajoute que cette autonomie est l'outil le plus important dans la prise de décisions de la direction de l'école. C'est en fait cette habileté d'écouter à notre direction intériorisée, qui créera le chemin d'un leadership efficace (2006, p. 8).

Modeler des routines de l'écoute et efficacité pour la culture des relations

Alors, ce que le bon administrateur crée et encore plus important ce que les autres créent sous sa supervision révèle ses habilités en terme de tolérance, de malaise, d'incertitude, et des critiques. Par exemple, lorsque M. Wong se retrouva devant une crise

judiciaire, son équipe d'enseignants-maîtres à pu prendre la relève de ses tâches administratives parce qu'ils avaient appris à l'imiter sous sa direction (Fournier, 2008). Ainsi,. selon lui, l'un des plus grands succès de sa carrière fut quand les enseignants leaders avaient qui il avait travaillés, sont devenus eux-mêmes directeurs de leurs propres écoles.

Il est a noté, qu'une démarche efficace et importante à modeler se voit dans les *actions quotidiennes* de ces trois leaders dits efficaces. M. Smith, par exemple, s'est toujours situé aux portes d'entrées au début et à la fin des classes. Effectivement, il transmet le message de sa disponibilité face aux élèves. Cette action quotidienne établit un standard professionnel pour le personnel aussi. Hebert (2006) note l'importance du directeur accueillant (comme M. Smith) :

> ...to watch the faces of the children – to anticipate their day on their behalf – to emphasize the central value interpersonal transactions as fundamental to help smooth out the rockiness of the day's start… What am I seeing? What needs to be done? Or just remembered? Who needs to know what I just noticed? (p. 26)

Cette disponibilité face aux élèves se voit dans les enseignants qui se tiennent aussi à leur porte de classe dans cette école (imitant la démarche de M. Smith).

Selon M. Smith, cette pratique quotidienne de rencontrer les élèves et les enseignants, ne devrait pas s'arrêter à la porte. L'ultime climat pour l'écoute et pour développer des relations chaleureuses se reflète par une ouverture et une invitation sans limite dans les salles de classe des enseignants lorsque le directeur marche autour de leur

école. Mais, selon lui, il faut gagner le respect et la confiance des enseignants avant de se permettre cette entrée libre. En plus, M. Smith nota qu'il faut être à l'écoute de ce qui se passe dans l'école en faisant des promenades fréquentes ce qui permet la collecte de données sur l'état émotif de son école, afin d'anticiper les problèmes, et d'aider à construire les relations. De plus, cette routine peut indiquer au le directeur quelles sortes de changements sont nécessaires afin d'éviter des problèmes comme la perte d'enseignants. Cette culture omniprésente du directeur efficace passe le message à l'enseignant que le directeur est disponible pour le soutenir ce qui crée un climat collaboratif.

Paradoxalement, il est aussi nécessaire de pouvoir reculer de quelques pas, afin de prendre une perspective plus large et de réfléchir avant d'agir trop subitement, suggère M. Wong. Hebert (2006), citant Schön (1984) et Heifetz et Linsky (2002) indique que tous leaders qui font face à un dilemme doivent pouvoir « réfléchir en action ». Hébert propose la métaphore suivante pour ce faire :

> Achieving a balcony perspective means taking yourself out of the dance, in your mind, even if only for a moment. The only way you can gain both a clearer view of reality and some perspective on the bigger picture is by distancing yourself from the fray. (p. 18)

En effet, Hébert explique que cette pratique de réfléchir momentanément avant de réagir développe encore plus l'autonomie intériorisée du directeur afin qu'il puisse voir les connexions entre l'approche simple du gestionnaire administratif et celle plus réfléchissante du leader efficace. D'ailleurs, M. Wong insista sur le fait qu'il faut s'arrêter d'agir trop vite afin de pouvoir se fixer des solutions aux problèmes. C'est une

erreur grave, selon Wong, d'implanter des changements administratifs sans attendre le "feedback" de tout le personnel impliqué. L'important c'est de ne rien faire sans premièrement mettre en valeur les opinions, suggestions, et commentaires des autres. Malgré que M. Wong ait eu la chance de se réunir fréquemment avec son équipe administrative, de les écouter et de leur donner le pouvoir décisionnel, parfois il avoue que c'est impossible de procéder avec des changements représentatifs de tous les individus impliqués dans un horaire déjà chargé (et surtout pour l'enseignant déjà débordé de travail). Le temps libre de l'enseignant lui est précieux, et donc il est important de ne pas le gaspiller avec de longues réunions. M. Smith insista toujours que les items en forme d'annonces ou en guise d'information soient éliminés des réunions et remis dans un autre communiqué comme celui des courriels électroniques. Et, selon M. Wong, en ce qui a trait aux réunions avec tout le personnel cela est important de formuler l'horaire autour des inquiétudes et des idées qui touchent à tout le personnel et non juste l'administration. Dans son école, l'horaire de la réunion avec tout le personnel est premièrement organisé par la bibliothécaire-enseignant(e) qui s'occupe de présenter les idées générales de la réunion – premièrement sous forme de courriels - et ensuite de petits groupes d'enseignants se réunissent dans la bibliothèque pendant leur périodes libres (optionnel) pour discuter des questions qui leurs sont pertinentes. Ensuite ils peuvent prendre l'initiative de présenter celles-ci dans les réunions avec le tout du personnel. Les enseignants ont tendance à aimer leurs idées alors comme j'ai observé dans une telle réunion, M. Wong n'a pas géré la réunion ni présenté ses propres idées. Les pratiques de M. Wong et de M. Smith visant la gestion de l'information sont appuyées dans les écrits d'Hebert (2006).

En ce qui concerne l'écoute des enseignants individuels, Wong ajoute qu'il vaut mieux écouter, et ensuite écouter encore une fois…car, parfois la deuxième fois leurs sentiments sont plus clairs et l'action à prendre plus évidente. D'abord c'est reconnu que l'art de l'écoute, surtout l'écoute authentique, encourage l'habilité de développer des relations qui sont indispensables pour l'appui efficace du directeur. Comme on a vu dans les études de Walsh et Sattes (2005), l'écoute authentique entraîne le respect mutuel et le développement de bonnes relations.

Il est a noté que les trois directeurs ont noté qu'il faut surtout écouter les ennuis des enseignants qui sont en risque de quitter leur profession car c'est ces derniers qui se posent les questions : « Peut-il écouter avant d'agir? Est-ce qu'il va faire attention à ce que je pense? Puis-je avoir confiance en lui? » Selon M. Smith la question qui lui a toujours indiqué qu'un enseignant avait quelque chose de très important à lui dire était : « As-tu une minute »? Selon ses expériences, cette question lui indiquait qu'il devait prendre le temps de lui parler à ce moment-là et de ne pas attendre a plus tard. D'après les recherches de Hebert (2006), c'est d'autant plus important si l'intention de cette phrase est que l'enseignant pense quitter l'école. Aussi afin de se garder au courant, les trois directeurs de cette étude, envoyaient une feuille à remplir a tous les enseignants afin de s'informer s'ils avaient ou non l'intention de rester a cette école l'année d'après ainsi que leurs désirs face aux matières et niveaux qu'il ou elle voudrait enseigner. Ceci fait preuve d'une écoute authentique lorsqu'un directeur respecte au moins un de leurs choix. C'est indéniablement un art d'organiser l'horaire autour des choix de chaque enseignant tout en considérant les besoins globaux de l'école.

Le leadership organisationnel qui assure un enseignement de qualité

La stratégie de pouvoir organiser un horaire bloc créatif était une condition importante au niveau de la rétention des enseignants qualifiés selon Mme Jones. Les avantages de créer des horaires blocs créatifs sont énumérés dans l'Annexe 1 de ce document. En effet, Mme Jones croyait que beaucoup de ses enseignants sont restés a son école a cause du fait qu'elle valorisait ce qu'ils et elles voulaient enseigner et a quels moments que ces derniers voulaient enseigner. Elle dit qu'elle a toujours fait son possible pour accommoder leurs besoins et de garder le nombre d'élèves dans chaque classe à un maximum de 25. Selon elle, passer des heures à refaire, retravailler et assurer une équité dans l'horaire était une tâche extrêmement importante pour le bien-être de tous ceux à l'école. Comme exemple de ceci, elle a créé une journée courte, moins exigeante, avec une entrée tardive pour permettre une certaine flexibilité dans les horaires des enseignants afin qu'ils et elles puissent gagner de l'énergie pour le restant de la semaine, avoir du temps personnel ou pour avancer dans leurs préparations de cours. Selon Mme Jones, les enseignants ont bien profité de cette flexibilité car elle leur a permis de préparer des événements spéciaux ou tout simplement de pouvoir changer la routine pendant une journée de la semaine. Cette horaire lui a aussi permise d'embaucher des enseignants qui ne voulaient que travailler a temps partiel et vu que ces derniers n'exigeaient pas de périodes libres elle pouvait être plus flexible avec les périodes libres des enseignants qui travaillaient à temps plein. Mme Jones croyait que c'est une des milles raisons de valoriser les enseignants qui travaillent à temps partiel. L'horaire créatif lui a aussi permis de gagner un autre enseignant à temps plein à cause de la flexibilité créée par l'embauche d'enseignants à temps partiel. Le travail de construire un horaire créatif est

très complexe mais selon plusieurs de ses collègues en administration, il n'y a personne qui est plus experte dans l'élaboration d'un tel horaire de l'école que Mme Jones : « no one attempts the scheduling that she accomplishes » (directeur anonyme).

Le futur de retenir l'enseignant qualifié et de « qualité »

Selon Hebert (2006), il est rare d'opérer dans une école idéale où l'on les enseignants adorent le poste qu'on leur a assigné et qui sont tous en train de faire un bon travail dans ces postes. Bien que Jones admette qu'elle a pu garder une grande majorité d'enseignants talentueux, elle n'est pas si encouragée avec le futur de la rétention du personnel enseignant de qualité. C'est fort probable, surtout avec toutes les options de transferts et des opportunités dans d'autres métiers qu'un enseignant a à sa disposition, met en danger la possibilité de retenir ces gens. Les recherches de Moore Johnson (2004) confirment cette mobilité dans d'autres carrières parmi les nouveaux enseignants. En général, les conditions de travail dans les écoles publiques ont empirées, les opportunités financières ailleurs dans d'autres carrières sont évidentes, et le fait que la profession d'enseignement n'est pas encore valorisée publiquement, fait partie des quelques éléments qui la rendent pessimiste face aux enjeux de la pénurie d'enseignants. Et ce fait est décourageant personnellement car Jones veut pour ses petits-enfants des enseignants de qualité.

CHAPITRE 5

Conclusion de la recherche

Dans ce rapport, presque tous les défis imaginables visant la pénurie d'enseignants qualifiés (surtout en immersion) et le rôle au sein de leur rétention ont été exposés. Le plus grand problème revient aux difficultés de communication et la meilleure solution se présente quand les intervenants scolaires à tous les niveaux assument un rôle de leadership afin d'améliorer les conditions d'apprentissage, les situations de communications et les pratiques éducatives. Je terminerai cette partie en décrivant certaines questions et recherches que l'avenir nous réserve. L'interrogation sur le phénomène de l'abandon des enseignants qualifiés surtout dans les programmes d'immersion au secondaire met en évidence la nécessité d'examiner le rôle du leadership au sein de ces écoles. Effectivement, ce sont les discours et les enjeux des directeurs qui prennent la décision, souvent prématurée, de laisser partir les enseignants. En identifiant les raisons pour lesquelles certains enseignants quittent l'éducation, les attentes et les besoins de chaque intervenant ont été identifiés. Nous avons vu que ce sont les tâches d'enseignement inappropriées, le travail exigeant et le non-soutien de l'administration qui sont des facteurs qui ajoutent à l'épuisement du personnel enseignant. Ces derniers ont besoin plutôt que la direction de l'école reconnaisse leurs compétences tout en créant une communauté scolaire où ces derniers se sentent acceptés et peuvent travailler en collaboration pour le bien-être éducatif des élèves. Si ceci était le cas dans plus d'écoles, l'abandon de l'enseignant ne serait pas une réalité en croissance comme l'on note aujourd'hui.

En fin de compte, notre responsabilité comme leaders éducatifs dans le suivi du personnel enseignant, est d'étudier constamment notre rôle au sein de l'équipe scolaire. C'est un appel à se reculer, à se questionner, à organiser ses stratégies, à pratiquer des méthodes diverses, et à jeter un regard vers de nouvelles idéologies et valeurs concernant le leadership. Il faut constamment améliorer ses interventions et ses communications afin de fournir un environnement favorable à l'apprentissage continuel de l'enseignant dans son développement professionnel. Il reste encore beaucoup de chemin à parcourir pour assurer que les enseignants veulent continuer dans l'enseignement en français. Le programme d'immersion française a déjà subi une quarantaine d'années de changements et les leaders éducatifs sont d'autant mieux formés à continuer cette poursuite en stimulant l'intérêt et l'esprit d'équipe au sein du partenariat, comme on a vu avec les contributions de notre gouvernement albertain aux commissions scolaires à cet égard. Il faut mieux dépenser cet argent. Pour ce faire il faut toujours être conscient de « souffler dans l'apprentissage de la langue seconde de l'enthousiasme et de la fraîcheur » (Lapkin dans Symposium, 2004). Le Plan 2013 (Gouvernement du Canada, 2004) contient de nombreuses recommandations pour augmenter le nombre d'enseignants qualifiés en langue seconde – mais il y en a très peu au niveau de comment retenir ces derniers.

D'ailleurs, le futur du nouveau recruté jusqu'aux enseignants les plus chevronnés, dépendent sur un leadership authentique pour engendrer une motivation dans son en démontrant sa passion pédagogique pour son travail. De plus, le bon leader est capable de soutenir l'enseignant en développement avec un horaire flexible.

Le programme d'immersion française est un chef-d'œuvre que les leaders éducatifs doivent sauvegarder, soigner et renouveler afin de répondre aux besoins changeants de ses enseignants qualifiés afin de les retenir. Les enseignants sont de plus en plus nombreux à mettre fin à leur carrière avant l'âge légal de la retraite. Toutefois dans des provinces comme l'Alberta et la Colombie Britannique où les programmes d'immersion française sont en guise de s'accroître, et sachant que la pénurie est imminente au Québec, les directeurs dans nos écoles doivent agir immédiatement à l'égard de la perte constante des enseignants en langue française.

Selon les études présentées dans ce rapport, 20% des enseignants quittent leur profession pour de nombreuses raisons et ceci n'inclut pas les retraités. D'ailleurs, les raisons d'abandon sont nombreuses selon les recherches et cette perte peut influencer la qualité d'enseignement dans les écoles qui ne s'occupent pas de réduire les ennuis du personnel enseignant en soutenant la démarche de son adaptation scolaire. L'ensemble des recherches dans ce rapport amène à penser que le malaise des enseignants se situe tant au niveau des facteurs personnels qu'au niveau de la dévalorisation de la profession et de la tâche ainsi que d'un manque de reconnaissance. Ainsi l'objet central de ce projet fut de se pencher sur le point de vue des directions d'écoles afin de cerner leurs croyances face à cette perte d'enseignants. Les styles de gestion, les qualités de leadership, ainsi que quelques stratégies administratives ont été présentés afin de mieux comprendre ce que l'on doit faire pour préserver l'enseignant qualifié. Par ailleurs, nous avons appris que la pénurie d'enseignants pour deux des directeurs n'était pas un facteur grâce aux stratégies efficaces qu'ils employaient. Par contre se sont tous les directeurs dans cette étude de cas qui ont indiqué l'importance de leur rôle au niveau du leadership pédagogique et des

tâches administratives partagées. De plus des qualités d'un leader efficace, comme la gérance de bonnes relations ainsi que le cadeau de l'écoute, ont ressortis et peuvent réduire le découragement dont font face l'enseignant qui est à risque de démissionner. Le bon leader soutien ses enseignants devant les parents, les écoute et partage ses idées avec eux, et crée un climat de collégialité pour tous surtout lors de moments difficiles, tels les moments d'évaluation du personnel. L'importance des enseignants dans l'organisation stratégique de l'école doit aussi être reconnue et leur implication dans la prise de décision des affaires de l'école doit être valorisée. En aidant l'enseignant à combler ses déficiences, en lui permettant de travailler dans une communauté collaborative il sera plus facile pour il ou elle de cerner des stratégies sociales et technologiques qui pourraient non seulement améliorer sa pratique mais lui redonner sa passion et son désir de rester dans ce métier – ceci est un rôle primordial pour la direction de l'école.

Mais il fut aussi noté que malgré les efforts positifs du directeur, qui est appuyé par les études de Hoerr (2005), tous les enseignants ne vont pas grandir et trouver le succès (p.102). Mais malgré cette réalité, il faut quand même continuer d'accompagner l'enseignant dans sa démarche pédagogique. Les résultats de cette étude sont tous reliées à la capacité du directeur de pouvoir développer un rapport directeur–enseignant avec des fins communes telles « l'apprentissage » de tous. Donc tout ce qui soutient l'enseignant va soutenir aussi l'élève! C'est pourquoi ces trois directeurs ont été choisis intentionnellement – non seulement pour leur expérience au niveau de la rétention du personnel enseignant qualifié, mais aussi pour leurs habiletés de cultiver de bonnes relations avec autrui.

Pour conclure, ce que nous avons appris ici c'est que certains directeurs ne perdent pas leurs enseignants facilement ce qui explique pourquoi ils n'ont jamais vécu la pénurie d'enseignants dans leurs programmes d'immersion. Cela ne serait pas temps perdu de demander à ces directeurs, maintenant retraités, de revenir faire de l'entraînement de nouveaux directeurs, face à comment retenir les enseignants qualifiés dans leurs écoles.

ANNEXE 1

Les types d'horaire « blocs » repris par les études

Dobbs (1998) présente à sa faculté un horaire bloc 4 x 4 : cet horaire permet une classe à tous les deux jours avec un temps allongé; les élèves auront huit classes et les enseignants enseigneront six sur huit périodes ou trois sur quatre tous les jours. Carter (2003), Cavazos (2003), présentent un horaire bloc accéléré 4 x 4 et horaire bloc alternative (A/B). Cavazos (2003) présente un horaire bloc modifié.

Les avantages :

- Les cours comme Sciences et Maths ou Études Sociales et Langue pourront être « back to back » pour que ce soit propice pour les occasions quand le besoin de temps additionnel arrive, ces deux enseignants peuvent s'arranger entre eux. (Dobbs, 1998)
- Les blocs de temps permettent une planification coopérative entre enseignants qui sont dos à dos dans l'horaire et en effet le temps alloué pour préparer ses leçons double. (Dobbs, 1998 et Baker, 2001)
- Une implication majeure (Dobbs, 1998) est dans la méthodologie de l'enseignement et la flexibilité que l'horaire « bloc » permet. L'extension des blocs de temps permet l'usage d'une variété de « high-yield, creative teaching strategies while accomodating individual learning styles » (Dobbs, 1998, p. 5) et (Carter, 2003); Baker (2001) rajoute : « more time for cooperative learning strategies » et Robinson (2001) cite les enseignants qui révèlent qu'ils utilisent plus de stratégies centrés sur l'apprenant et « concept-based pedagogical pratices in their classrooms ».
- Le potentiel pour un cours optionnel supplémentaire pour les élèves dans le programme anglais dans les écoles à double voie (selon l'expérience de Fournier dans l'École Fairview Junior High, 2000)
- Les enseignants auront dans certains cas nécessaires (Langue ou Math), deux fois plus de temps, et dans tous les cas les enseignants auront au moins la moitié des élèves à évaluer (Dobbs, 1998); et il y a longtemps que Cushman (1989) révèle dans son étude que l'horaire bloc permet trois éléments clés dans la qualité de l'enseignement : « a smaller teacher load, the personalisation that results from one team sharing the same students, more extended time for academic subjects » et elle rajoute les commentaires de Jim Sexton, directeur des écoles secondaires à Louiville, Kentucky : la seule façon de développer des relations personnalisées avec les élèves est par l'horaire bloc (les périodes allongées et voir les mêmes élèves plus qu'une période par jour).
- Une amélioration dans le climat de l'école et un déclin dans le nombre de cas disciplinaires (Buckman, King & Ryan, 1997 repris par Dobbs); et Baker (2001) écho que en fait les troubles disciplinaires ont diminués avec l'usage d'un horaire bloc. Et dans Evans et autres (2002), le nombre de détentions sont réduites de plus que 50%.
- Les absences quotidiennes et l'abandonnement scolaire étaient significativement plus bas dans les écoles qui utilisent l'horaire bloc (Stewart, 2003 et Baker, 2001).
- Les étudiants auront plus de temps pour faire leurs devoirs en classe et moins de devoirs à la maison (Dobbs, 1998).

- Une amélioration dans les résultats d'apprentissage (Eineder & Bishop, 1997 repris par Dobbs, 1998) "block scheduling had a tremendous impact on the academic success of ninth grade students who were making the transition…to high school…the honor roll increased by 92%" .
- Les résultats d'apprentissage en lecture et en mathématiques ont été plus élevés pour les élèves en 10ième année dans l'horaire bloc que ceux qui participaient dans un horaire traditionnel. (Cantu, 2002); mais dans Fowler (2002), les notes en lecture pour l'horaire bloc A/B était significativement plus élevées que celles des participants dans l'horaire bloc 4 x 4.
- L'avantage de l'instruction allongée pour un temps individuel avec l'élève : l'interaction enseignant – élève, un sur un (Carter, 2003)
- Les résultats de tests étaient plus élevés dans certains cas de l'horaire « bloc » (Carter, 2003, Cavazos, 2003, Hodges, 2003). Par contre, une étude quantitative par Owings (2002) a révélé qu'après quatre ans dans un horaire bloc les notes d'élèves des tests de SAT n'ont pas eu de changement mais, un plus grand nombre d'élèves les ont écris en comparant avec le nombre d'élèves qui ont écris les SAT dans l'horaire traditionnel.
Et, finalement, les enseignants dans l'étude de Robinson (2001) croient que l'horaire bloc prépare les élèves pour l'enseignement au niveau collégial et dans les approches d'équipes qui sont communs dans le marché de travail aujourd'hui.

Les inconvénients :
- Les coûts d'additionner des enseignants supplémentaires et le potentiel de ne pas avoir assez d'espace, « travelling teachers » qui utilisent la classe des enseignants qui ont une période libre (Dobbs, 1998).
- Les enseignants dans les cours optionnels ne pourront pas être mis dans l'horaire bloc (Dobbs, 1998).
- Les enseignants vétérans seront sceptiques avec l'idée d'avoir plus de minutes à planifier (Hackman & Schmitt, 1997 par Dobbs, 1998) et les élèves ne seront pas contents car l'enseignant ne produit pas des leçons authentiques, physiques et avec des défis…Baker (2001) rajoute que garder l'attention des élèves était un grand défi pour l'enseignant et que le personnel enseignant en général n'a pas été bien formé pour l'enseignement dans un horaire bloc.
- Les absences sont plus difficiles à combler car lorsque un élève manque une journée, c'est comme s'il en manquait deux. (Hurley, 1997 repris par Dobbs, 1998 et Evans, Tokarczyk et McCray, 2002) Evans et autres (2002) reprend les commentaires des enseignants : il est difficile de préparer assez de matériel pour les suppléants afin de remplir le temps.
- Quelques enseignants ont déterminé qu'ils ne peuvent pas couvrir autant de matériel (Hurley, 1997 repris par Dobbs, 1998)
- Les cours optionnels ne pourront pas être offerts tous les jours mais tous les deux jours pour un plus long bloc de temps – ce qui est parfait dans l'intermédiaire – nous pouvons en fait offrir des options à un plus grand nombre d'élèves.
- Le financement aux écoles est instable ce qui niera au succès de l'horaire bloc (Fournier, 2000 et Baker, 2001)
- Pour les enseignants qui n'utilisent pas une variété de méthodologies, l'horaire bloc serait catastrophique!!!

En revanche, les horaires traditionnels ne facilitent aucun temps supplémentaire nécessaire pour accomplir des tâches de leadership supplémentaire. Les horaires inflexibles ne permettent pas l'engagement collectif dans les activités de leadership pour ceux qui enseignent. (Conley, 1991 dans Ryan 2006, p.70). Ryan révèle dans la section de « exlusive leadership » que les élèves et d'autres enseignants dans une école ayant adopté un **horaire traditionnel** ont été **exclus** et j'ajoute, **isolés,** « by way of curriculum and the patterns of interaction favored by teachers ».

ANNEXE 2

Un remue méninge de pratiques pour améliorer la qualité d'enseignement

Dobbs (1998) insiste que des « lectures en bref » sont nécessaires pour maîtriser les concepts critiques, mais il faut tout de même engager « la participation active » dans des situations et activités suivantes :

- Think-pair-share : l'enseignant pose une question et demande aux élèves de penser aux solutions appropriées. Ensuite les élèves discutent des réponses potentielles avec un partenaire. Finalement les réponses sont partagées volontairement avec la classe.
- Learning journals pour la pratique reflexive

Learning Journals used for reflective practice and professional development can help transform one's teaching practice. (Moon, 2006)

D'autres pratiques éducatives pour enrichir le cerveau des élèves sont appuyées par Johnson (2005) et Jensen (2006). :

- Guided notes
- Active questioning
- Cooperative learning
- Writing groups
- Case studies, role playing, and simulations
- Multiple intelligences activities
- Creative thinking activities
- Move outside the classroom
- Employ authentic forms of assessment
- Integrate and reinforce basic skills throughout the curriculum
- Incorporate technology
- Share resources and ideas with colleagues
- Plan ahead for support activities

"The whole art of teaching is only the art of awakening the natural curiosity of young minds for the purpose of satisfying it afterwards." Anatole

Le développement professionnel du personnel enseignant et les communautés professionnelles d'apprentissage apprivoisés par l'utilisation massive des ressources multimedia/technologiques assure une qualité d'enseignement (Rose, 2007). Selon Fullan et St.Germain (2006), la technologie est devenue un outil très puissant dans le travail d'évaluation des élèves par les enseignants et l'auto-évaluation par les élèves eux-mêmes. En effet, la technologie facilite l'accès et l'analyse régulièrement des données de l'élève et permet une intervention continuelle de plus qu'une solution partagée de la part de l'enseignant et ses collègues.

Utiliser effectivement les nouveaux apprentissages et télécommunications technologiques dans cet âge informatique offre un excellent véhicule dans lequel c'est possible d'atteindre excellence en Éducation. Hefzallah et Ibrahim (2004) insiste que la technologie enrichie le processus d'apprentissage. L'infusion technologique améliore la qualité d'enseignement mais pour ce faire il faut partager la responsabilité parmi tous les partenaires éducatifs : il faut absolument que les fonds soient continuellement disponibles pour acheter les outils technologiques, pour assurer que les enseignants sont bien formés et préparés de s'en servir, pour révisés les curriculums afin d'accommoder la technologie et que le rôle de la bibliothécaire devient plus comme un de leader technologique et inclusif ou assurer qu'il existe spécialistes des médias.

Nombre d'élèves en classe:
Petits groupes de 15 apprenants pour l'enseignement des langues (Rose, 2007) assure une qualité d'enseignement.

La litéracie « objectif d'apprentissage communs concernant tant les compétences de lecture et d'écriture au secondaire en apprentissage du français langue seconde en suivant une progression linguistique claire. Dans le cas des écoles étudiées par Rose (2007), les enseignants ont été encouragés à suivre cette méthode afin de les aider à éprouver leurs pratiques et à évaluer leur méthode d'enseignement des langues pour les 11-14 ans, plus particulièrement pour voir si leur pédagogie reflète l'expérience antérieure et a privilégié les pratiques d'apprentissage réussies définies à la fin du cycle (intermédiaire).

En revanche, pour ce qui concerne les quelques stratégies efficaces selon les chercheurs ci-dessus, Weglinsky (2000, p.2) propose d'après son étude que :

"Collaborative learning did not seem to benefit teachers or students.

Assessment tools such as Portfolios and projects may not be adequate to determine what is actually individual student strengths and weaknesses because of all the other student and teacher input."

Voici des exemples qui pourront s'appliquer aussi pour un leadership efficace que pour un enseignement efficace: faire des généralisation de concepts déduits d'un problème et faire l'application afin de résoudre un autre problème comme des concepts :
« through application – concepts are developed from one set of problems then applied to help solve a very different set of problems; hands on-learning – concretizing concepts through simulations; individualized instruction to take into account the differing knowledge and skills which different students bring into the classroom". (2000, p.5)

ANNEXE 3

Profils de Leadership en éducation

Le leadership hiérarchique réfère au leader qui ancre sa conduite dans l'autorité que lui confère son poste. Ce leader est directif, consulte peu les autres membres de l'organisation ou, alors, de manière très sélective. L'équipe-école reconnaîtra son leadership si elle voit en lui un professionnel compétent. Sinon, des tensions vont émerger et la réussite de l'école sera compromise.

Le leadership contingent désigne la prise en compte du contexte particulier par le leader et l'interprétation qu'il ou elle fait des problèmes rencontrés. Le leader contingent utiliserait une approche plus individualiste dans sa gestion, basée sa propre analyse de chacune des situation ponctuelles, ce qui peut nuire à la création d'un esprit d'équipe solide et d'un climat de véritable collaboration.

Le leadership transactionnel constitue le niveau de base dans le développement des savoirs et des habiletés en leadership éducationnel post-moderne (Owens, 1998 dans Langlois et Lapointe, 2002). Il vise la négociation mutuelle permettant de s'entendre sur les objectifs, sur les moyens à prendre pour les atteindre et sur les rôles de chacun dans l'école.
La vision est celle d'une situation win-win ou tout le monde retire quelque chose de l'entente établie. On y retrouve le maintien des rôles et des fonctions et l'obéissance dans l'action vers les buts. Cette approche du leadership favorisait un climat acceptable à l'école et un sentiment de satisfaction relatif. Il ne serait pas porteur de véritable développement professionnel chez les enseignants, ni d'un climat de confiance durable.

Le leadership participatif, « inspirationnel » et collectif est caractérisé par une approche ouverte et démocratique où le leader invite et encourage les membres de l'équipe-école à construire ensemble une vision de la mission de l'école, à définir les objectifs à atteindre et à s'entendre sur les moyens pour y arriver. Les valeurs préconisées sont la participation de toutes les personnes dans la définition des objectifs. On retrouve donc un certain partage du pouvoir. Cette approche favorisait une plus grande participation des actrices et acteurs par une motivation accrue, mais a caractère toujours extrinsèque. Leadership n'est pas un « one man show » mais plutôt un modèle authentique qui influence ou projette le vouloir de leader dans les autres. C'est un profil d'un leader participatif qui inspire les éducateurs de travailler ensemble pour résoudre des problèmes. « Successful managing is not about one's own success but about fostering success in others…what (leaders) do (is) enhance decision-making capabilities of others." (Mintzberg, 2004 dans Fullan et St. Germain, 2006, p.26). Cette collaboration dans des communautés professionnelles d'apprentissage explique le leadership collectif selon Brooks (2002).

Le leadership transformationnel (Leithwood, 1992) favorise le développement d'un sentiment de pouvoir et de capacité d'agir chez tous les membres de l'équipe-école. Il vise la satisfaction de besoins de niveau supérieure chez les membres, tel que la

réalisation de soi ainsi que l'engagement et la confiance entière de membres dans l'importance de leur travail. Les valeurs sont l'encouragement mutuel, l'empowerment et la transformation des membres de l'équipe en leaders. Le leadership transformationnel serait plus apte de créer un climat d'école véritablement positif ainsi qu'un processus de développement professionnel chez les enseignants. Il est important de noter que Shields (2003) propose de distinguer le leadership transformationnel du leadership transformatif, et ce dernier incluant un aspect **émancipatoire** dans l'action.

Le leadership moral ou éthique réfère la pratique de la gestion en éducation basée avant tout sur un profond respect de la personne humaine (Sergiovanni, 1991). Ce type de leadership passe de la réflexion à l'égard à des valeurs et des dimensions prônées par le leader au transfert de ses valeurs dans praxis, c.-à-d. dans des actes concrets. Le leader moral considère que chaque action ou décision a un impact sur la vie des gens et qu'il importe d'évaluer cet impact avant d'agir, démontrant ainsi un sens moral de la responsabilité. Selon le leader moral, il est essentiel de laisser les membres de l'organisation choisir librement et en toute connaissance de cause leur niveau de participation et engagement afin de les conscientiser. La pratique d'un tel leadership permettrait de développer un climat scolaire véritablement encourageant et respectueux, tant pour les élèves que pour le personnel.

Le leadership managériale renvoie à la distinction, plus significatif an anglais, entre le rôle de manager et celui de leader. Ce profil reconnaît les aspects administratifs de la tâche d'une direction d'école. Il permet d'évaluer une présence d'un véritable leadership compris en tant que processus d'influence, par rapport à une pratique centrée sur l'administration.

Le leadership pédagogique réside au cœur même de l'acte de leadership en éducation. Il désigne un comportement de leadership ancré dans la préoccupation pédagogique. Une approche qui influence positivement les processus d'enseignement et d'apprentissage est aussi intitulée l**e leadership efficace.** Lapointe et Gauthier dans DeBlois et Lamoth, 2005) favorisent un leadership transformationnel, éthique, pédagogique et managérial alors que les leaderships participatifs, hiérarchiques, transactionnels devraient être délaissés puisque ces types sont moins efficaces par rapport à la réussite des élèves.

Le leadership constructiviste (Lambert et al., 1995) est décrit comme « the reciprocal processes that enables participants in an educational community to construct meanings that lead toward a common purpose about schooling."

Le leadership collaborative: "Principals…also need supports and new resources, and they gain both in this model. For example, recast principals' jobs as child and family advocates. They would now work with parents to connect the school with family and community resources and to develop support for students' transitions from one level to the next. (Senge, 2000, p.535-536) Selon cet auteur l'idée de "Fifth Discipline Schools", le directeur collaboratif utilise le vocabulaire suivant : « shared vision, personnal mastery, mental models and system thinking » (p.446). Toute personne impliquée dans l'école ayant un profil de collectivité sont des apprenants continuels.

BIBLIOGRAPHIE

Alberta Teacher's Association. (1996). Administration of Schools, Position Papers. Alberta School Act. Section 20, Role of the School Principal. Retrieved August 15, 2007, from http://www.teachers.ab.ca/

ATA News. (2007). Teacher Shortages. Publication for the Alberta Teachers' Association, 41(14).

Baker, M.W. (2001). The relationship between eight-block scheduling and specific student behaviors and academic achievement [Electronic version]. DAI-A 62 (05), p.1642.

Brooks, J.G. (2002). *Schooling for Life. Reclaiming the Essence of Learning.* Alexandria, Virginia : ASCD, Association for Supervision and Curriculum Development.

Brunet, L. & Boudreault, R. (2001). Empowerment et leadership des directions d'école : Un atout pour une politique de décentralisation. Origines et incidences des nouveaux rapports de force dans la gestion de l'éducation. *Éducation et francophonie,* XXIX (2). Repéré le 15 octobre 2006, de http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/29-2/13-Brunet.html

CBE (Calgary Board of Education). (2007). Teacher and Leadership postings. Retrieved May 1, 2007, from http://www.cbe.ab.ca/

Calgary Herald. (2008). Recruitment and Retention of Teachers. Calgary Board of Education System Information Session. City and Region, April 24, 2008.

Cantu, N.T.(2002). The effect of block scheduling on the reading and mathematics achievement of tenth-grade students. [Electronic version]. DAI-A 62 (07), p.2325.

Carter, M.W. (2003). Comparisons of traditional and block schedules on the ACT Mathematics Test and Algebra I state examinations and on student perceptions. [Electronic version]. DAI-A 63 (07), p.2483.

Cashman, K.(2003). *Awakening the Leader Within. A Story of Transformation.* New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Cavazos, S. (2003). The A/B Alternating Block versus the Modified Block Schedule. [Electronic version]. DAI-A 64 (01), p.32.

Chevrolet, D.(2004). *Pédagogie pour les Adultes.* La Dynamique du groupe. University of Alberta : Campus Saint-Jean, ANDR 520, Maîtrise en Science de l'Éducation.

Chouinard, M. (2003). Pénurie aiguë d'enseignants à Montréal. [Electronic version]. Montréal : Édition du mercredi 05 février 2003.

City of Calgary. (2008). Census Summary. Retrieved August 28, 2008, from http://www.calgary.ca/DocGallery/BU/cityclerks/city.pdf

Conturie, C. (2004). *Enseigner avec bonheur. Pédagogie et spiritualité.* Paris : Éditions Parole et Silence.

CPF. (2000). L'État de l'enseignement du Français langue seconde dans le Canada de l'an 2000. Français (Langue). Étude et enseignement – Allophones – Canada. Canadian Parents for French. Repéré le 15 octobre 2006, de http://www.cpf.ca/FRENCH/ressources/FSL2000/fsl-FULL-fr.pdf

CPF (Canadian Parents for French). (2002). Chapitre 5. Aperçu de l'étude sur la pénurie d'enseignants du FLS. Repéré le 15 mars 2007, de http://72.14.253.104/search?q=cache:RBTSFmP5Uu4J:www.cpf.ca/French/Ressources/FSL2002/FSL%25202002%2520(FR)%2520-%2520CHAPTER%25205.pdf+Penurie+d%27enseignants+en+Alberta&hl=fr&ct=clnk&cd=7&gl=ca

Cushman, K. (1989). Scheduling the Essential School. [Electronic version]. *Horace.* 5(4).

DeBlois, L. & Lamothe, D. (2005). *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir.* Québec : Les Presses de l'Université Laval.

D'Entremont, Y. et Garneau, A. (2003). L'immersion française en Alberta : Les sciences sont-elles enseignées en français au secondaire? [Electronic version]. *Journal of Educational Thought.* 37(3), p. 329-347.

Dobbs, W. (1998). The Block Schedule. Principal, O'Leary Junior High School in Twin Falls, Idaho. About Block Scheduling, project of Intel Education. Retrieved August 15, 2007, from http://www.intel.com/education/projects/wildride/supporting/BlkSched.htm

Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, D.C.: The Albert Shanker Institute.

Ellsworth, C.C. (1997). *A study of factors affecting attrition in Late French Immersion.* Faculty of Education. Memorial University of Newfoundland. Retrieved October 15, 2006 from a site that can no longer be located.

Evans, W.,Tokarczyk, J.R., & McCray A. (2002). Block Scheduling: An evaluation of outcomes and impact. [Electronic version]. *Clearing House*. 75 (6).

Fereday, J. & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. [Electronic version]. *International Journal of Qualitative Methods, 5(1),* 80-92.

Fournier, B. (2008). *Stages pratiques de la direction.* Edmonton : University of Alberta, Campus Saint-Jean, M EDU 596, Maîtrise en Science de l'Éducation. Professeure Lucille.

Fowler, R.W. (2002). The impact of block scheduling. [Electronic version]. DAI-A 63 (02), p.548.

Fullan, M. & St. Germain, C. (2006). *Learning Places. A Field Guide for Improving the Context of Schooling.* Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Gervais, G. & Thony, I. (2001). Centre de la Statistique de l'éducation Statistique Canada. *L'offre et la demande des enseignants au niveau primaire et secondaire au Canada.* Tendances actuelles et orientations futures. Université Laval (Québec) 22-23 mai 2001. Repéré le 10 novembre 2007, de http://www.cmec.ca/stats/pcera/symposium2001/GERVAIS-THONY.O.FR.pdf

Glatthorn, A. A. & Fox, L. E. (1996). *Quality teaching through professional development.* Thousand Oaks, California: Corwin Press Inc.

Grady, M. L. (2004). *20 biggest mistakes principals make and how to avoid them.* Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Griffon, S. (2000). Quel avenir pour l'éducation publique en Alberta. *Le Franco.* Actualités. Edmonton, le 5 octobre. Repéré le 15 septembre, de http://www.lefranco.ab.ca/HTML/archives/2001/35-37/education-alberta.htm

Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *The New Leaders. Transforming the Art of Leadership into the Science of Results.* London: Little, Brown; Time Warner Book Group.

Gouvernement du Canada. (2004). *Plan deux mille treize (2013).* Stratégies pour une approche nationale de l'enseignement d'une langue seconde. Ministère du Patrimoine canadien : Programmes des langues officielles. Repéré le 15 novembre 2007, de http://www.pch.gc.ca/progs/lool/pubs/plan-2013/index_f.cfm

Gouvernement du Canada. (2005-2006). *Plans d'action de l'Alberta pour l'entente Canada-Alberta relative aux projets complémentaires provinciaux et interprovinciaux/territoriaux en matière de langues officielles dans l'enseignement 2006-2007.* Repéré le 15 novembre 2007, de http://www.patrimoinecanadien.gc.ca/progs/lo-ol/entente-agreement/education/ab/2006-2007/annexe-schedule2_f.cfm

Gouvernement du Québec. (1995 1996). *États généraux sur l'éducation.* A propos du partage des pouvoirs et des responsabilités. Ministère de l'Éducation. Repéré le 15 août 2007, de http://www.quebec.ca/menu/chap7.htm

Grimmett, P. & Echols, F. (2001). *Pénurie de personnel enseignant et d'administrateurs en ces temps nouveaux ou comment échapper au dilemme de sauver le train de l'attaque de pirates et découvrir au bout du compte qu'il n'y a plus de train!* Étude présentée au Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation 2001 Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs. Tendances actuelles et orientations futures 22-23 mai 2001. Québec : Université Laval.

Halsall, N.D.(1998). *French Immersion: The success story told by research.* Edited for the conference French Immersion in Alberta: Building the Future. November 19 & 20, 1998. Repéré le 27 mars 2007, de http:www.fsj.ualberta.ca/btf/contenu.asp?Niveau2Id=23

Hansez, I., Bertrand F., De Keyser V., & Pérée, F. (2006) *Fin de carrière des enseignants : Vers une explication du stress et des retraites prématurées. Travail Humain.* (pp.193 – 223). Repéré le 10 mars 2007, de http://www.cairn.info/revue-le-travail-humain.htm

Hebert, E.A. (2006). *The Boss of the whole school : effective leadership in action.* New York: Teachers College Press.

Hefzallah, M.I., Ph.D. (2004). *The new educational technologies and learning. Empowering teachers to teach and students to learn in the information age.* Springfield, Illinois: Charles C Thomas Publisher Ltd.

Hodges, G.L.(2003). IOWA reading and math test. [Electronic version]. DAI-A 64 (01), p.35.

Hoerr, T.(2005). *The art of school leadership.* Alexandria, VA: ASCD.

Ingersoll, R.M. (2001). *Teacher turnover, teacher shortages, and the organization of schools.* Center for the Study of Teaching and Policy: University of Washington.

Intrator, S. M. (2003). *Tuned in and fired up. How teaching can inspire real learning in the classroom.* New Haven & London: Yale University Press.

Jensen, E.(2006). *Enriching the brain. How to maximize every learner's potential.* San Francisco: Jossey-Bass, A Wiley Imprint.

Jensen, E.(1995). *The learning brain.* San Diego, California: Turning Point Publishing.

Johnson, L.(2005). *Teaching outside the box. How to grab your students by their brains.* San Francisco: Jossey-Bass.

Kohn, A. (1999*). The schools our children deserve. Moving beyond traditional classrooms and tougher standards.* New York: Houghton Mifflin Company.

Koechlin, C. & Zwaan, S.(2006). *Tasks. How to empower students to ask questions and care about answers.* Markham, Ontario: Pembroke Publishers.

Langlois, L. & Lapointe, C. (2002). *Le leadership en Éducation. Plusieurs regards, une même passion.* Avec la collaboration de Claudine Baudoux, Linda Gosselin, Robert J. Starratt, Michel St-Germain et Michel Umbriaco. Montréal/Toronto : Chenelière/ McGraw-Hill.

LeTouzé, S. (2004). L'école au milieu minoritaire. Le personnel enseignant face au défi de l'enseignement en milieu minoritaire. *Revue documentaire pour la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE).* Centre de Recherche, Faculté des sciences sociales : Université d'Ottawa. Repéré le 15 novembre 2007, de http://www.ctf-fce.ca/f/programs/francophone/francaise/rapport/Introduction-pdf.pdf

Liesveld, R. & Miller, J. (2005). *Teach with your strengths : How great teachers inspire their students.* New York: Gallup Press.

MEQ – Service des études économiques et démographiques, DRS (2004). *Surplus ou pénurie de personnel enseignant qualifié au Québec: Situation actuelle et perspectives à court et moyen terme pour le secteur francophone.* Repéré le 15 août 2007, de http://www.mels.gouv.qc.ca/DFTPS/interieur/PDF/pers_emploi_prevision_nov04.pdf

Moon, J.A. (2006). *Learning Journals. A Handbook for Reflective Practice and Professional Development.* London & New York: Routledge, Taylor and Francis Group.

Moore Johnson, S.(2004). *Finders and keepers. Helping New Teachers Survive and thrive in our schools.* San Francisco: Jossey-Bass.

Mukamurera, J. (2006). *Le décrochage scolaire, il faut sonner l'alarme* : texte intégral de l'entrevue réalisée le 19 décembre 2005 par Laurier Caron, conseiller à la CSQ avec Mme Joséphine Mukamurera, professeure à l'Université de Sherbrooke. Repéré le 10 mars 2007, de http://www.education.csq.qc.net/index.cfm/2,0,1673,9595,2035,0,html.

Ndoreraho, J.-P. & Martineau, S., Ph.D. (2006). Une problématique des débuts de la carrière en enseignement. UQTR. Repéré le 20 août 2007, de http://www.insertion.qc.ca/IMG/doc/JPN_ET_SM-4.doc

Obadia, L.L., et Thériault J. (1997). Attrition in French Immersion programs : Possible solutions. [Electronic version]. *Canadian Modern Language Review,* 53, p. 506-29.

Ontario (1996). Vidéoconférence : *Recrutement et rétention de mentor(e)s Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant Bâtir l'excellence dans l'enseignement en Ontario.* Repéré le 21 octobre 2007, de http://www.edu.gov.on.ca/fre/teacher/recruit.pdf.

Osland, L.(2007). *21st. Century learning. Coordinating Principal for AISI projects Edmonton Public*. Sudent Achievement Services. Retrieved December 13, 2007, from http://adeta.org/files/21%20st%20Century%20Presentation%2010-14.pdf

Ouchi, W.G. (2003). *Making schools work. A revolutionary plan to get your children the education they need.* New York: Simon & Schuster.

Owings, D.F. (2002). The effects of semester block scheduling on SAT performance in high schools. [Electronic version]. DAI-A 62 (12), p. 4048.

Phillips, S. (2002). *Teacher quality in Canada*. Kelowna, B.C.: Society for the Advancement of Excellence in Education.

Phillips, S., Raham, H. & Renihan, P. (2003). *The role of the school principal.* Present Status and Future Challenges in Managing Effective Schools. Society for the Advancement of Excellence in Education, Kelowna, B.C.: Queen's Printer for Ontario.

Ralston Saul, J. (2002). Discours prononcé par son Excellence John Ralston Saul. Lors de la remise d'un doctorat honorifique de l'Université du Manitoba. Le jeudi 24 Octobre 2002. Repéré le 5 octobre 2006, de http://www.gg.ca/media/doc.asp?lang=f&DocID=1371

Rapport du Canada (1996). *Renforcement du rôle des enseignants dans un monde en changement.* Conseil des ministres de l'éducation. Réponse à l'enquête en vue de la préparation de la quarante-cinquième session de la Conférence internationale de l'éducation (Genève, du 30 septembre au 5 octobre 1996). Repéré le 15 octobre 2007, de http://www.cmec.ca/international/Teachfre.htm

Rioux, M. 2006. « *Quand les profs décrochent…* ». Infobourg : L'agence de presse pédagogique. 11 mai 2006. Repéré le 5 septembre 2007, de http://www.infobourg.com/sections/editorial/editorial.php?id=10697

Robinson, J.K. (2001). Learning and performance : Weighing the advantages of block and traditional schedules. [Electronic version] DAI-A 62 (03), p.870.

Rose, M. (2007). *Transformer les pratiques éducatives par l'autoévaluation. Le rôle de l'autorité éducative dans la gestion de la qualité au sein des établissements scolaires.* Étude de cas : Langues vivantes. South Gloucestershire, Angleterre. Repéré le 5 août, 2007 de http://www.ecml.at/html/quality/francais/le%20parcours%20Qualit%E9/q_interne/MR_transforming_f.htm

Ryan, J. (2006). *Inclusive leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Senge, P. (2000). *Schools that learn. A fifth discipline fieldbook for educators, parents and everyone who cares about education.* New York: Doubleday.

Sergiovanni, T. J. (2001). *Leadership: What's in it for schools?* London and New York: Routledge/Falmer, Taylor & Francis Group.

Stewart, E. E. (2003). Block scheduling: The catalyst for change in Missouri public secondary schools. [Electronic version]. DAI-A 63 (07), p. 2430.

Sullivan, S. & Glanz, J. (2006). *Building effective learning communities : Strategies for leadership, learning, & collaboration*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. Symposium, Commissariat aux langues officielles (2004). Vision et défis au 21e siècle.Toronto,Ontario. Repéré le 15 novembre 2007, de http://www.ocol-clo.gc.ca/symposium/documents/report_rapport/rport_f.html

Symposium, Commissariat aux langues officielles (2004). *Vision et défis au 21e siècle.* Toronto, Ontario. Repéré le 25 octobre 2006, de http://www.ocol-clo.gc.ca/symposium/documents/report_rapport/rport_f.html

VanWynsberghe, R., & Khan, S. (2007). Redefining case study. *International Journal of Qualitative Methods*, *6*(2), Article 6. Retrieved November 28, 2007, from http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/6_2/vanwynsberghe.htm

Walsh, J. A. & Sattes, B. D. (2005). *Quality questionning. Research -Based Practice to Engage Every Learner.* Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Weglinsky, H. (2000). *How teaching matters.* Bringing the Classroom Back into Discussions of Teacher Quality. Princeton, N.J. Milken Family Foundation and Educational Testing Service.